

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Agleide de Jesus Vicente**

**“QUEREMOS UM LUGAR PARA BRINCAR EM DIA DE CHUVA”: A  
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS NA AUTOAVALIAÇÃO  
INSTITUCIONAL DA CRECHE**

**São Caetano do Sul  
2021**



**AGLEIDE DE JESUS VICENTE**

**“QUEREMOS UM LUGAR PARA BRINCAR EM DIA DE CHUVA”: A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA CRECHE**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva**

**São Caetano do Sul  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

VICENTE, Agleide de Jesus Vicente

“Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”: A participação política das crianças na autoavaliação institucional / Agleide de Jesus Vicente. – São Caetano do Sul: USCS, 2021.  
119 p.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Creches 2. Escuta das crianças 3. Participação Política das crianças 4. Formação Docente 5. Autoavaliação Institucional Participativa I. Título II. Título: A participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche. III Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**  
**Prof. Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**  
**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**  
**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**  
**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 25/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (orientadora) (USCS)

Profa. Dra. Daniela Finco (UNIFESP)

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)



Dedico este trabalho aos meus pais, com gratidão pela vida, ao Vagner, meu paciente e amoroso companheiro nessa jornada, que me deu força e incentivo para a conquista deste sonho e a todas as crianças.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que oportunizou a realização deste sonho que por vezes pareceu impossível e me deu forças e sabedoria para enfrentar os desafios.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva, por ter me orientado e me dado forças e incentivo para permanecer na caminhada da pesquisa, pelas palavras doces e devolutivas que me apontavam os caminhos a seguir.

Às Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sanny Silva da Rosa e Prof.<sup>a</sup> Daniela Finco, pelas importantes considerações e contribuições para este trabalho e por terem aceitado carinhosamente os convites para integrarem as bancas examinadoras desta investigação.

Ao meu esposo, Vagner. Meu anjo e paciente companheiro de todas as horas, por compreender os momentos de estresse, pelos chocolates, pelas palavras de carinho e incentivo para me acalmar e continuar trilhando o caminho da pesquisa.

Aos meus pais, Alaides e Antonio pelo amor incondicional e pelos ensinamentos e apoio em todas as situações da minha vida.

As minhas irmãs Ariadne e Adileide pela parceria e escuta nos momentos difíceis e pelo carinho de sempre.

Às professoras e à Gestora que participaram desta pesquisa com muito carinho e dedicação, mesmo diante de tantas adversidades decorrentes da pandemia.

À minha amiga e parceira de trabalho Adriana pela paciência e escuta sensível nos momentos difíceis.



Depois de tudo  
De tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que estamos  
sempre a começar...  
A certeza de que precisamos  
continuar...  
A certeza de que podemos ser  
interrompidos  
antes de terminar.

Por isso devemos:  
fazer da interrupção um caminho  
novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro.

(Fernando Sabino)



## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar e compreender o papel da escuta das vozes infantis no processo de participação das crianças bem pequenas na autoavaliação institucional em uma creche do município de São Paulo. Para tanto, buscou identificar as compreensões das professoras e gestora frente à escuta e participação das crianças em processos decisórios da creche e qual o impacto que essas vozes têm diante de suas práticas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, um estudo de caso, cujos procedimentos metodológicos foram: a descrição da experiência de autoavaliação institucional da creche a partir dos registros reflexivos da coordenadora-pesquisadora e registros fotográficos, a análise do Projeto Político Pedagógico da creche e o uso de cartas como forma de estabelecer um diálogo com as professoras e com a gestora, tecendo a memória da experiência com suas percepções, aprendizagens, reflexões e interpretações do contexto da pesquisa. O referencial teórico pautou-se nos estudos e pesquisas de William A. Corsaro, Manoel Jacinto Sarmiento, Paulo Freire, Alfredo Houyelos, Marta Regina Paulo da Silva, Julia Oliveira-Formosinho, David Altimir, Ana Bondioli, Francesco Tonucci, Miguel A. Zabalza, Maria Malta Campos e Ana Bondioli, assim como nas legislações que regulamentam e orientam o trabalho na Educação Infantil. Os resultados da pesquisa revelam que a escuta das vozes infantis no processo de participação política das crianças de 3 anos na autoavaliação institucional possibilitou a creche assumir seu papel social, político e democrático, resultando na transformação dos espaços da instituição, rompendo com o distanciamento entre o discurso de uma criança potente, sujeito de direitos, dentre eles o direito de dizer sua palavra, e as práticas antidialógicas e adultocêntricas que ainda eram presentes no cotidiano da creche. Demonstaram ainda impactos nos saberes e fazeres das professoras e gestoras, que reconheceram a potência das vozes infantis e assumiram a escuta como uma postura de vida, estabelecendo uma relação de confiança, aberta, disponível, de aprendizagem e legitimação das vozes das crianças, através do planejamento que considera o que emerge delas atrelado às intenções das professoras. Como produto educacional, será elaborado um *e-book* que compartilhará a experiência da creche à luz dos resultados desta investigação. O intuito é que ele possa contribuir ou mesmo inspirar outras Unidades de Educação Infantil na construção e garantia da creche como um espaço democrático e dialógico.

**Palavras-chave:** Creche. Escuta. Participação Política das Crianças. Formação Docente. Autoavaliação Institucional.



## ABSTRACT

The presente study aimed to identify and understand the role of listening to children's voices in the process of participation of very young children in institutional self-assessment in a daycare center in the municipality of São Paulo. To this end, it sought to identify the understandings of teachers and managers regarding the listening and participation of children in decision-making processes at the daycare center, and what impact these voices have in relation to their practices. It is a qualitative research, a case study, whose methodological procedures were: the description of the experience of the institutional self-assessment of the daycare center based on the reflective records of the coordinator-researcher and photographic records, the analysis of the Pedagogical Political Project of the daycare center and the use of letters as a way to establish a dialogue with the teachers and the day care center manager weaving the memory of the experience, with their perceptions, learning, reflections and interpretations of the research context. The theoretical framework was based on the studies and research of William A. Corsaro, Manoel Jacinto Sarmiento, Paulo Freire, Alfredo Houyelos, Marta Regina Paulo da Silva, Julia Oliveira-Formosinho, David Altimir, Ana Bondioli, Francesco Tonucci, Miguel A. Zabalza, Maria Malta Campos, Ana Bondioli, as well as in the laws that regulate and guide the work in Early Childhood Education. The results of the research reveal that listening to children's voices in the process of political participation of 3-year-old children in institutional self-assessment enabled the daycare to assume its social, political and democratic role, resulting in the transformation of the institution's spaces, breaking the gap between speech of a powerful child, subject of rights, among them the right to say his word, and the antidialogical and adult-centric practices that were still present in the day-to-day life of the daycare center. They also demonstrate impacts on the knowledge and actions of teachers and managers who recognized the power of children's voices and assumed listening as a life posture, establishing a relationship of trust, open, available, learning and legitimizing children's voices, through planning which considers what emerges from children linked to teachers' intentions. As a product, an e-book will be created that will share the daycare experience in the light of the results of this investigation. The desire is that he can contribute or even inspire other Early Childhood Education Units in the construction and guarantee of the daycare as a democratic and dialogical space.

**Keywords:** Nursery. Listening. Political Participation of children. Teacher Training. Institutional Self-Assessment.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A criança de amanhã .....	43
Figura 2- A participação das crianças .....	65
Figura 3- A creche não é um cabideiro .....	70
Figura 4- Página do documento – Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche.....	76
Figura 5- Página do documento - A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche .....	77
Figura 6- Página do documento- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	83
Figura 7- Amostra do MELE - EMEIs 4 e 5 anos.....	99
Figura 8 - A Creche no período de 2009 a janeiro de 2015 .....	100
Figura 9 - Autoavaliação Institucional Participativa .....	114
Figura 10 - Autoavaliação Institucional Participativa- Plenária .....	121
Figura 11 - Turma do Minigrupo II D .....	121
Figura 12 - Instrumento metodológico.....	122
Figura 13 - Qual o espaço que mais gosto da creche? .....	127
Figura 14 - Roda de conversa.....	127
Figura 15 - O espaço que mais gosto da Creche .....	128
Figura 16- Instrumento metodológico da avaliação dos espaços.....	129
Figura 17 - Instrumento metodológico da Avaliação dos espaços .....	130
Figura 18 A Creche no período de 2009 a janeiro de 2015.....	148
Figuras 19 e 20 A Creche após a escuta das crianças setembro/2015 .....	149
Figura 21 - Sala de vídeo após sugestão das crianças setembro/2015 .....	151
Figura 22 - O parque após a reivindicação das crianças setembro/2015.....	152
Figura 23 - O parque após a reivindicação das crianças setembro/2015.....	152
Figura 24 - O refeitório .....	153
Figura 25 - O solário com os brinquedos solicitados pelas crianças .....	154
Figura 26 Grelha de concreto nas valetas.....	156
Figura 27- Sala de convivência com os livros ao alcance das crianças .....	159
Figura 28- Sala de referência .....	160
Figura 29- Sala de referência .....	160
Figura 30- Área externa da creche em 2016.....	161



Figura 31- Área externa da Creche 2019 .....	162
--	-----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Primeira versão dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.....	90
Quadro 2 Versão final dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.....	94
Quadro 3 Categorias de análise.....	111
Quadro 4 Sujeitos que participaram da pesquisa.....	116
Quadro 5 Plano de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.....	131



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ATE Auxiliar Técnico de Educação  
BNCC Base Nacional Comum Curricular  
CEI Centro de Educação Infantil  
CEU Centro Educacional Unificado  
DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DOT- EI Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil  
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente  
EMEI Escola Municipal de Educação Infantil  
FCC Fundação Carlos Chagas  
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico  
FMCSV Fundação Maria Cecília Souto Vidigal  
GT Grupo de Trabalho  
IFRS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
IQEIP Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana  
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEPES Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social  
MEC Ministério da Educação e Cultura  
MELE Measure of Early Learning Environments  
MIEIB Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
PEC Proposta de Emenda à Constituição  
PNE Plano Nacional de Educação  
PNQEI Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil  
PPP Projeto Político Pedagógico  
PTRF Programa de Transferência de Recursos Financeiros  
RCNEI Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
RMSP Rede Municipal de São Paulo  
SME Secretaria Municipal de Educação  
ONG Organização Não Governamental  
ONU Organização das Nações Unidas  
UNDIME União dos Dirigentes Municipais de Educação



UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	31
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	35
<b>2 A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DO CEI</b> .....	42
2.1 Criança: sujeito de direitos, da (in)visibilidade à participação .....	42
2.2 Creche: espaço de contradições, pertencimento e participação .....	57
2.3 “Fala pra minha prô que eu quero ficar aqui”: Participação e proteção da criança pequena.....	65
<b>3 “TEM QUE COLOCAR CIMENTO NOS BURACOS, PARA O BEBÊ NÃO CAIR”: OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AUTOAVALIAÇÃO PARTICIPATIVA</b> .....	69
3.1 Construção de parâmetros de Qualidade da Educação Infantil .....	69
3.2 Autoavaliação Institucional Participativa: Conhecendo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana .....	85
3.3 Avaliação de contexto: uma trama tecida com fios soltos e nós, sem definições ou amarrações .....	96
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	105
4.1 A opção metodológica: tramas que se entrelaçam entre as vozes infantis e as narrativas das professoras e gestora .....	105
4.2 Cartas: o entrelaçar de fios, vozes, ações e narrativas .....	108
4.3 Creche: o campo das ovelhas e os sujeitos de verdes orelhas .....	112
4.3.1 Os sujeitos de verdes orelhas.....	116
<b>5 “QUE TAL CONSTRUIRMOS UMA CASA NA ÁRVORE?”: A CONSTRUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	118
5.1 A participação política das crianças na autoavaliação institucional: narrativas que marcam o presente, reveem o passado e possibilitam um futuro .....	118
5.1.1 “Onde você vai escrever o que a gente está falando?” .....	123
5.1.2 O processo formativo e a adaptação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana .....	124



5.1.3 – Avaliação da Qualidade da Educação Infantil pelo olhar da criança .....	128
5.1.4 – A escuta que modifica e transforma a ação educativa .....	131
<b>6 A ESCUTA DAS VOZES INFANTIS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA CRECHE .....</b>	<b>134</b>
6.1 A escuta das vozes infantis: “Nossa escolinha era feia tadinha, agora ela tá liinnnda!” .....	135
6.2 Estratégias utilizadas na participação das crianças na autoavaliação institucional.....	139
6.3 Participação política das crianças .....	143
6.4 Aprender com as crianças .....	155
Escrever começa no ato de pensar.....	164
<b>7 PRODUTO: “QUEREMOS UM LUGAR PARA BRINCAR EM DIA DE CHUVA” .....</b>	<b>165</b>
7.1 Descrição da proposta do produto .....	165
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE F .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE G .....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE H .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE I .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE J .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE K .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE L .....</b>	<b>209</b>



## APRESENTAÇÃO

Aos quinze anos iniciei minha trajetória no universo da educação através do magistério. No início não me encantou a possibilidade de ser professora, mas quando comecei a lecionar em uma escola particular de educação infantil me apaixonei pela docência, visto que me deparei com a potencialidade da infância. No ano seguinte, ao término do magistério, ingressei no ensino superior no curso de Pedagogia. Durante esse período permaneci lecionando na mesma escola, porém prestando alguns concursos e almejando novos horizontes na área da educação.

Em 2008 ingressei como Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo, em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, no ano seguinte me removi para um Centro de Educação Infantil – CEI, que atende bebês e crianças bem pequenas na faixa etária de 0 (zero) a 3 anos e 11 meses. Nesta época vivi momentos desafiadores, pois não tinha experiência como gestora de CEI, porém tais desafios me motivaram a buscar novas aprendizagens através de algumas especializações voltadas ao estudo da infância, assim como qualificar meu trabalho como formadora de professores(as) que acredita na criança como um sujeito de direitos, capaz de realizar suas próprias escolhas, que enxerga o mundo de um jeito próprio, construindo cultura e ressignificando sua história.

Nesse trabalho, uma das tarefas tem sido realizar coletivamente a autoavaliação da unidade escolar. Anualmente as unidades de Educação Infantil de São Paulo realizam uma autoavaliação institucional participativa, mediada pelo instrumento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana - IQEIP (SÃO PAULO, 2016), que tem por objetivo indicar junto à comunidade escolar (crianças, famílias, docentes, gestores(as), equipe de apoio, auxiliares de limpeza e cozinha, assim como representantes da comunidade) a qualidade da educação oferecida por cada unidade, assim como planejar, executar ou encaminhar a outras instâncias ações que visem qualificar o atendimento aos bebês e demais crianças.

Em 2015, ao planejar o momento de autoavaliação participativa, que “[...] contempla o envolvimento de todos os atores que integram as práticas educativas nas Unidades de Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2016, p. 6), surgiu a dúvida de como poderíamos garantir a participação das crianças, visto que era um novo documento implementado na Rede em fase de pré-teste, que não deixava claro

quais metodologias seriam utilizadas para efetivar a participação destas, portanto, decidimos entre equipe gestora e docentes que naquele momento não conseguiríamos garantir a representatividade das crianças na avaliação. Contudo, tal decisão me deixou incomodada, pois se as crianças são sujeitos de direitos, como não envolvê-las nesse processo político-democrático-participativo?

Após a vivência do processo de autoavaliação institucional, a diretora do CEI estava planejando os gastos das verbas federais e municipais com base nas ações estabelecidas pela comunidade escolar. Paralelo a isso, uma professora do minigrupo II, de crianças na faixa etária de 3 anos, estava desenvolvendo um projeto em que estas conheçam os(as) funcionários(as) do CEI, visitando seus ambientes de trabalho e realizando entrevistas a fim de conhecer melhor suas atribuições. No transcorrer do projeto, as crianças foram visitar a sala da Diretora, e perguntaram a ela o que estava fazendo, esta respondeu que estava planejando o que iria comprar para a escola. Nesse momento as crianças anunciaram seu pedido, “*queremos um lugar para brincar em dia de chuva*”. Essa frase transformou meu olhar diante das potencialidades da infância, pois as crianças estavam demonstrando o quanto eram capazes de avaliar as fragilidades que existiam no espaço escolar, o espaço que é delas e, principalmente, estavam reivindicando seus direitos. Diante desse fato, refletimos sobre nossas concepções de infância, inquietadas pelas seguintes questões: Escutamos os bebês e as crianças em nossa instituição? O que os pequenos e as pequenas nos têm dito? O que aprendemos através dessa escuta?

Perante essa experiência, que nos surpreendeu, passamos a pensar na possibilidade de realizar esse processo de autoavaliação com as crianças do minigrupo II, buscando uma forma de adaptar o documento para que pudessemos escutar as meninas e os meninos para além do planejamento do(a) professor(a). Sensibilizamos a equipe docente com a ideia e fomos pensar em uma metodologia que viabilizasse inicialmente a avaliação dos espaços do CEI. Em conversas com as professoras do Minigrupo II, planejamos a avaliação através de rodas de conversas tendo como disparador as fotografias dos espaços. Inicialmente as crianças elegeriam o espaço que mais gostavam, e depois avaliariam individualmente, identificando se gostavam ou não, e se haveria algo naqueles espaços que precisariam melhorar. Surgiram relatos maravilhosos que revelaram o olhar crítico das crianças diante dos espaços do CEI, pontuando dificuldades que nós adultos víamos e não tínhamos a dimensão do quanto eram vistos como

barreiras pelas crianças, como, por exemplo, na área externa: *“precisa de cimento, têm as pedras, aí a motoca para”*; *“tem que colocar cimento nos buracos, para o bebê não cair”*; *“não tem brinquedo para eu brincar. Falta balança, porque o Luís não deixa eu brincar, aí tem que ter outra”*.

Ao finalizar o processo de autoavaliação institucional com as crianças, a Direção replanejou os gastos das verbas municipais e federais, a fim de efetivar as propostas apontadas por elas. Após concretizar as ações, reunimos as crianças no refeitório e apresentamos através de fotos as mudanças ocorridas na instituição, demonstrando a importância e legitimação que tínhamos dado às suas vozes.

Garantida a participação dos meninos e meninas no processo de autoavaliação institucional, rompendo com a distância entre o discurso em defesa de uma criança potente e sujeito de direitos para a construção de um ambiente educativo que prime pelo exercício democrático que se constitui na formação de cidadãos e cidadãos no exercício da cidadania, o que me instiga estar aqui no Mestrado é compreender e identificar o papel da escuta das vozes infantis na autoavaliação institucional da creche para os professores(as) e gestor(a) desta instituição e como esta ação reverberou em suas práticas pedagógicas.



## 1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a criança foi vista pela sociedade como o sujeito da falta: o menor, dependente, imaturo, tábula rasa, sem direito à voz e à participação; e a infância como uma fase de preparo para a vida adulta. Esta compreensão foi sendo ressignificada ao longo da história em função dos contextos político, social, econômico e cultural. A partir do século XX meninos e meninas começam a ser reconhecidos(as) como sujeitos históricos, sociais e culturais, que não apenas reproduzem a cultura adulta, mas que a interpretam de um jeito muito singular, a partir das relações e interações que estabelecem nos contextos aos quais estão inseridos(as).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 instaura um olhar para a criança como um sujeito de direitos, reafirmado na Convenção dos Direitos da Criança de 1990, em seu artigo 12, onde “[...] os Estados devem assegurar a criança o direito de expressar suas opiniões, em assuntos relacionados a ela” (BRASIL, 1990). No entanto, embora o direito de dizer a sua palavra esteja assegurado na forma da Lei, nas práticas sociais é comum se deparar com o silenciamento de suas vozes por meio do julgamento do adulto, por não acreditar na potência da infância, considerando a criança como um vir a ser, um ser de adaptação e não de intervenção no mundo, um sujeito sem maturidade para participar das decisões coletivas, em especial aquelas que dizem respeito à sua vida.

Em face a este cenário, tendo a criança como um sujeito de direito, mas que no contexto educativo não tem garantia de participação nos processos avaliativos e decisórios, sendo considerada incapaz de analisar ou inferir percepções sobre o espaço onde vive é que se insere essa pesquisa, no intuito de pensar a creche como um contexto democrático e participativo, não apenas para os adultos, mas também para as crianças bem pequenas, considerando suas opiniões, teorias e hipóteses, através de uma relação dialógica entre elas e os adultos, visando seus conhecimentos e visões de mundo diferentes que, em diálogo, possibilitam qualificar a educação infantil.

Nessa perspectiva, a pesquisa estuda uma experiência ocorrida em 2015 na Rede Municipal de Educação de São Paulo, que nesse mesmo ano implantava o processo de autoavaliação institucional da Educação Infantil através do documento

“Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (SÃO PAULO, 2016), tendo como princípio a gestão democrática participativa que envolve todos os atores integrantes da instituição, inclusive as crianças, com o objetivo de qualificar o atendimento aos bebês e crianças pequenas.

Após a vivência do processo de autoavaliação institucional em um CEI, a diretora, ao planejar os gastos das verbas federais e municipais com base nas ações estabelecidas pela comunidade escolar, escutou a reivindicação das crianças: “*Queremos um lugar para brincar em dia de chuva*”. Diante desse fato, a instituição passou a pensar em como garantir a participação destas crianças no processo de autoavaliação institucional. Este desafio terminou por motivar a presente pesquisa de mestrado, que tem como pergunta orientadora: qual o papel da escuta das vozes infantis no processo de participação das crianças na autoavaliação institucional da creche?

O objetivo foi o de identificar e compreender o papel da escuta das vozes infantis no processo de participação das crianças bem pequenas na autoavaliação institucional da creche no município de São Paulo. Como objetivos específicos, se estabeleceram: 1) identificar as compreensões dos(as) professores(as) e gestores(as) sobre a participação das crianças pequenas na autoavaliação institucional; 2) investigar os desdobramentos da participação das crianças bem pequenas na autoavaliação institucional na prática dos(as) professores(as); 3) verificar o impacto das vozes das crianças no processo de autoavaliação institucional na gestão da creche; 4) compartilhar a experiência vivenciada pela creche da participação política das crianças de 3 anos na autoavaliação institucional à luz os resultados desta investigação em formato de *e-book*.

No intuito de conhecer estudos e pesquisas já realizados nesta temática, foi feito um levantamento bibliográfico de teses e dissertações, por meio da plataforma Capes – Catálogo de Teses e Dissertações, BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e Repositorium da Universidade do Minho, utilizando as palavras-chave: criança, participação política e creche, no período de 2010 a 2020.

Nas plataformas Capes e BDTD foram identificadas apenas 3 publicações cujo títulos eram pertinentes à pesquisa, pois tratam da participação das crianças nas esferas político-sociais e no planejamento das cotidianidades como um processo democrático, principalmente a postura do adulto diante da participação das crianças, considerando a potencialidade infantil e suas vozes no planejamento

pedagógico e institucional. São eles, o artigo “A complexidade da participação das crianças na Educação Infantil” de Kátia Adair Agostinho (2014), que trata a escola como um espaço democrático, defendendo o direito das crianças à voz; e a dissertação de Emillyn Rosa (2015) com o título “O planejamento democrático e participativo construído com as crianças de 0 a 3 anos”, onde trata a creche como um espaço democrático e respeita as crianças bem pequenas como sujeitos de direitos e participativos. O artigo “Avaliação institucional na Educação Infantil: A participação das crianças na organização do trabalho pedagógico”, de Julio Gomes Almeida e Hosana Vanessa Gomes Aguiar de Paiva (2016) versa sobre a participação das crianças no processo de avaliação institucional com crianças de 4 e 5 anos em uma EMEI da Prefeitura de São Paulo, onde a pré-escola utiliza da linguagem do desenho para que as crianças possam avaliar o espaço institucional, e também como um disparador para as conversas entre adultos e crianças sobre a EMEI.

A pesquisa no Repositório da Universidade do Minho foi a que mais auxiliou a pesquisa, a partir de diversos trabalhos, como o artigo “Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância” de Andrea Carla Pereira Campos Cunha e Natália Fernandes (2007), que faz um mapeamento das pesquisas sobre a participação das crianças em contextos educativos; “Escutar as crianças e (re)configurar identidades – interações com voz” de Conceição Leal da Costa e Teresa Sarmento (2018), que trata do papel da escuta e interação do(a) professor(a) nas instituições educativas como compromisso social; “Políticas Públicas e participação infantil”, artigo do Manuel Jacinto Sarmento, Natália Fernandes e Catarina Tomás (2007), que discute a participação efetiva das crianças na construção dos espaços públicos, assim como estratégias metodológicas para a escuta de suas vozes, tendo o pesquisador Manuel Sarmento como principal referência bibliográfica da presente pesquisa. Por fim, indicado pela banca de qualificação, o artigo “Queremos o nosso playground! Participação e cidadania na infância: entraves e possibilidades” de Tássio José da Silva (2015), artigo que versa sobre a participação das crianças nas estruturas políticas e sociais da sociedade a partir da reflexão do protesto de crianças do Quênia contra a substituição do parque de sua escola por um estacionamento.

A leitura destes artigos e dissertações evidenciaram a relevância do estudo sobre o papel da escuta das vozes infantis nos contextos educativos e sociais,

assim como o papel de suma importância que o adulto assume frente à participação e protagonismo das crianças nesses espaços. Essa constatação declara a importância desta investigação de caráter qualitativo com estudo de caso, que adotou como procedimentos metodológicos o uso de cartas, narrativas tecidas por duas professoras e a gestora de uma creche do município de São Paulo que experienciaram a participação das crianças na autoavaliação em 2015, a descrição da experiência de autoavaliação institucional a partir dos registros reflexivos da coordenadora-pesquisadora e dos registros fotográficos, além da análise do Projeto Político Pedagógico da creche.

Para fundamentar a pesquisa com relação a concepção de criança como sujeito de direitos, foram analisados documentos legais que tratam desta vertente, dentre eles a Constituição Federal de 1988 e a Convenção dos direitos das crianças de 1990, assim como autores(as) que defendem as crianças como atores sociais e sujeitos participantes. Também foram investigados autores(as) que retratam e discutem experiências concretas de participação política das crianças nos contextos sociais e educativos defendendo uma educação emancipatória, mantendo a escuta como postura de vida, temas estes abordados por William A. Corsaro, Paulo Freire, Manuel Jacinto Sarmiento, Francesco Tonucci, Carla Rinaldi, Julia Oliveira Formosinho, David Altimir, Alfredo Hoyelos e Marta Regina Paulo da Silva. Abordando a qualidade na Educação Infantil: Miguel A. Zabalza, Maria Malta Campos e Ana Bondioli e por fim os Indicadores de Qualidade Nacional e Municipal.

O trabalho foi organizado em oito seções, incluindo a introdução, que se entrelaçam construindo a tecitura do papel da escuta das vozes infantis no processo de participação das crianças de 3 anos na autoavaliação institucional da creche.

A seção *A participação política da criança no contexto do CEI* discorre sobre a concepção de criança como sujeito de direitos, dentre eles o de participar em processos decisórios nos contextos aos quais está inserida; direitos estes que, embora garantidos legalmente, nas práticas sociais ainda não estão assegurados. Esses direitos são silenciados por meio da postura adultocêntrica, o que é acentuado nos espaços das creches com crianças bem pequenas.

A seção *“Tem que colocar cimento nos buracos, para o bebê não cair”*: os indicadores de qualidade da educação infantil e a autoavaliação participativa, versa sobre a construção dos parâmetros de qualidade nacionais a partir da década de

1980 e retrata o processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016).

A seção seguinte “*O percurso metodológico*” apresenta a opção pelo estudo de caso de uma experiência de participação das crianças de 3 anos na autoavaliação institucional da creche em 2015 e os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, sendo estes o entrelaçar de narrativas por meio de cartas das professoras e da gestora, a descrição da experiência a partir das fotografias e os registros reflexivos da coordenadora-pesquisadora, além da análise do Projeto Político Pedagógico da creche.

A seção “*Que tal construirmos uma casa na árvore?: A construção da participação das crianças na autoavaliação institucional*” descreve o percurso trilhado durante a experiência de participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche.

Já na seção “*O papel da escuta das vozes infantis no processo de participação das crianças na autoavaliação institucional da creche*” apresenta a análise das narrativas tecidas nas cartas a partir do referencial teórico, da descrição da experiência da participação política das crianças na autoavaliação institucional através do registro reflexivo da coordenadora-pesquisadora e do Projeto Político Pedagógico da creche como fios de uma trama, entrelaçados por diferentes olhares, concepções, desejos, histórias, entraves e possibilidades, identificando e compreendendo o papel que a escuta das vozes infantis assumiram no contexto da creche.

A seção posterior *Produto*: “*Queremos um lugar para brincar em dia de chuva*” apresenta a proposta da elaboração de um e-book que visa compartilhar a experiência vivenciada por esta creche à luz dos resultados desta pesquisa.

As “considerações finais” trazem a sistematização dos dados obtidos por esta investigação, desvelando o papel da escuta das vozes no processo de participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche e o impacto dessas vozes nos saberes e fazeres tanto das professoras quanto da gestora da unidade.

Esta investigação pretende ser uma contribuição para a reflexão e inspiração da garantia de participação das crianças na autoavaliação institucional da creche, na busca por romper com o distanciamento entre os discursos e em defesa de uma criança potente, sujeito de direitos, como encontrado em muitos Projetos Políticos Pedagógicos. Isto para que a creche que se constitua em espaço público, social e

democrático, com práticas cotidianas dialógicas e emancipatórias onde se oportunize às crianças criar, inventar, transgredir, pesquisar, explorar, teorizar e se expressar e aos adultos, assumir a escuta como uma postura de vida.

Mais respeito,  
eu sou criança!  
Prestem atenção no que eu digo,  
pois eu não falo por mal:  
os adultos que me perdoem,  
mas ser criança é legal!  
Vocês já esqueceram, eu sei.  
Por isso eu vou lhes lembrar:  
Pra que ver por cima do muro,  
se é mais gostoso escalar?  
Pra que perder tempo engordando,  
se é mais gostoso brincar?  
Pra que fazer cara tão séria,  
se é mais gostoso sonhar?  
Se vocês olham pra gente,  
é chão que veem por trás.  
Pra nós, atrás de vocês,  
há o céu, há muito, muito mais!  
Quando julgarem o que eu faço,  
olhem seus próprios narizes:  
lá no seu tempo de infância,  
será que não foram felizes?  
Mas se tudo o que fizeram  
Já fugiu de sua lembrança,  
fiquem sabendo o que eu quero:  
mais respeito, eu sou criança!

**(Pedro Bandeira)**

## **2 A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DO CEI**

O presente capítulo discorre sobre o caminho percorrido para a constituição da concepção de criança como sujeito de direitos, a partir de garantias legais e de autores(as) que defendem a participação das crianças em processos decisórios nos contextos aos quais estão inseridas, embora esses direitos de participação ainda sejam silenciados em muitas instituições por meio da postura adultocêntrica. Apresenta ainda a creche enquanto espaço marcado por contradições, pertencimento e participação, o que não inviabiliza a necessidade de proteção das crianças bem pequenas.

### **2.1 Criança: sujeito de direitos, da (in)visibilidade à participação**

Cada criança é feita da matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas, ao mesmo tempo, feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre ou atribui à vida.  
A criança não é uma folha em branco a ser escrita, um vaso a ser preenchido, um autômato a ser programado.  
Também não é um filhote a ser adestrado.  
É um ser humano em formação. [...]  
Entretecida de muitas vozes, a criança precisa – ao seu modo, à sua medida – ir constituindo sua voz própria, de sujeitos entre sujeitos (ANTÔNIO e TAVARES, p.19, 2019).

Historicamente, as crianças foram vistas a partir “da falta” como seres incompletos, passivos, miniaturizados, sem direito à voz, que precisavam ser cuidadas e disciplinadas pelos adultos a partir dos valores, crenças e conhecimentos determinados pelo tempo-histórico, considerando-se aqui os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Já a infância era compreendida tão somente como uma etapa cronológica do desenvolvimento humano, uma “[...] infância universal e um padrão de criança definido pelos critérios de idade, de dependência em relação ao adulto, em função de uma fragilidade física e psicológica, e seu desenvolvimento através de etapas sucessivas” (FARIA; GOBBI; SILVA, 2017, p. 17), sendo assim, uma fase de preparo para a vida adulta.

Em face a essa concepção, o pesquisador e cartunista italiano Tonucci (2005) denuncia através de suas charges as relações autoritárias às quais as

crianças estão submetidas. No intuito de dar visibilidade às vozes, singularidades, desejos, necessidades e inquietações das crianças em favor da sua participação na sociedade, desvela as relações adultocêntricas estabelecidas com os meninos e meninas, em que os adultos são a referência padrão para as crianças e elas a projeção de um futuro cidadão (Fig.1).

Figura 1- A criança de amanhã



Fonte: TONUCCI (2005, p. 197)

Essa relação marcada pelo autoritarismo e opressão, pois o adulto submete às crianças sua visão de mundo, é denominada por Freire (2003), quando se relaciona aos oprimidos, como invasão cultural, ou seja, “[...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2003, p. 149). Nesse sentido, a invasão cultural da infância constitui-se em uma forma de domesticação em que se desqualifica a cultura das crianças, silenciando suas vozes, contendo seus corpos, ignorando sua potencialidade criativa, interpretativa, participativa, produtiva e imaginativa, sendo elas apenas sujeitos reprodutores da cultura adulta e que precisam ser preparadas para o mundo (SILVA e FASANO, 2020).

A própria terminologia da palavra infância carrega a compreensão de uma ausência, isso porque vem do latim *infantia* do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo, apontando a fase em que o indivíduo não é capaz de falar. Segundo Galzerani (2009, p. 57), “[...] não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade”. Assim, as crianças eram vistas apenas como reprodutoras da cultura do mundo adulto. Para Sarmento (2008,

p.19), “[...] esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito”.

Será, sobretudo, no século XX que as crianças passam a ser reconhecidas como seres históricos, sociais, racionais, que constroem conhecimento através das interações e relações estabelecidas com o meio e com os outros; seres potentes que interpretam e produzem cultura por meio do brincar e das múltiplas linguagens.

Diante dos novos contornos acerca da compreensão da criança e infância, Gobbi e Pinazza (2014, p. 22) conceituam o brincar e as múltiplas linguagens dentro da “tríade infância-arte-ciência”, como forma de investigação, pesquisa e manifestação dos conhecimentos e culturas construídos pelas crianças através das relações que estabelecem com o outro e com o mundo. Para as pesquisadoras

Criar, inventar, transcriar como base de sustentação da arte e da ciência estão compreendidos também nas complexas elaborações infantis, nas teorias que inventam como formas únicas de encontrar respostas às experiências que a vida proporciona ou impõe [...]. A partir e nas relações estabelecidas com os outros, criam e transcriam em seus cotidianos, revelando-se em objetos que representam materiais e imateriais da cultura vivida e construída também pelas crianças (GOBBI e PINAZZA, 2014, p. 34).

Neste processo de construção de uma imagem mais positiva das crianças, Corsaro (2011) aponta os estudos de Vygotski sobre o desenvolvimento humano, que rompe com a separação entre os aspectos biológicos e sociais. Para Vygotski (1991), as crianças são sujeitos ativos e sociais que se constituem a partir da interação com outros sujeitos, sendo eles adultos ou crianças, assim como com os elementos da cultura permeados nessa relação, na qual vão adquirindo e construindo novas competências e conhecimentos por meio da linguagem como forma de participação no contexto ao qual está inserida.

Através desta relação e interação com sujeitos e contexto sociocultural a criança, como afirma Corsaro (2011), se apropria, internaliza e reproduz a cultura deste contexto, porém não exatamente uma reprodução autêntica, pois esses meninos e meninas, sujeitos ativos e racionais, interpretam esses elementos a partir do conhecimento construído nessas relações e interações, transformando-os para construir outras culturas.

Benjamin (1984), já na década de 1930, defendia a criança como um ser que subverte a lógica adultocêntrica na sua forma de se constituir no mundo e que a infância precisa ser vivida em sua plenitude. Como afirma Souza (1994, p.159), “[...] a criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo”, portanto a criança é vista como um sujeito social, histórico e que interpreta o mundo de um jeito próprio, nas relações e interações que estabelecem com o outro e com o contexto do qual faz parte, pois não possui um olhar padronizado para o mundo, mas busca investigá-lo como um “caçador” e “colecionador” (BENJAMIN, 1995) e se encanta com ele.

Benjamin (1995), ao estabelecer à criança a postura de investigadora do mundo, a define como:

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é o princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra a verdadeira, sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas ela gasta anos, no qual seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus sonhos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria aniquilar [...] (BENJAMIN, 1995, p. 39).

Segundo Scramingnon e Maia (2019, p. 8), Benjamin defende que as crianças têm um modo “[...] de ver o mundo no detalhe, no avesso, na fresta, e ver o que o adulto já não vê, entender o que ele já não entende por si só”, demonstrando que a relação adulto-criança é constituída de aprendizagem para ambos, pois a criança é parte da sociedade e não apenas produto dela.

Nessa compreensão do espaço ao qual a criança é pertencente, Dewey (1940) percebe a escola como um lugar para viver processos sociais e democráticos, onde a criança seja reconhecida por sua singularidade e exerça um papel dentro da sociedade. Sendo assim, a escola é um espaço de viver a cultura democrática, onde meninas e meninos, por meio dos conflitos e experiências cotidianas, aprendem que as relações e interações são mediadas pelo diálogo e também que ter voz nas decisões coletivas é um direito.

Pinazza (2007, p.83) discorre sobre o papel da escola defendido por Dewey.

A escola progressiva restaura a possibilidade de os indivíduos contribuírem com suas experiências pessoais no grupo. Essa condição de participação não nasce e não se mantém espontaneamente. É preciso pensar e planejar situações que propiciem a colaboração mútua e a corresponsabilidade. Neste contexto, o professor participa juntamente com o grupo, em um clima sem falsas e passageiras adesões, formalidades ritualizadas e condutas convencionais.

Assim, viver essa cultura democrática implica diminuir a distância hierárquica entre adulto e criança, pois é vivenciando essas experiências que as crianças vão construindo uma leitura crítica da realidade e se formando enquanto sujeitos transformadores da sociedade. Desse modo, as escolas precisam se constituir enquanto espaços de participação e dialógicos, em que todos e todas têm direito a dizer sua palavra (FREIRE, 2001). Numa relação onde adultos e crianças são protagonistas do processo, com responsabilidades partilhadas, constitui-se uma educação emancipatória, pois por meio do “[...] diálogo problematizamos a leitura de mundo, anunciamos sonhos e utopias, transformamo-nos” (SILVA e FASANO, 2020, p. 70-71).

Ainda segundo Dewey (1967, p. 8) a escola

[...] deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica e política.

No Brasil, o Movimento da Escola Nova, na década de 1930, defendia que a criança chega à escola com uma bagagem de conhecimentos e vivências culturais e sociais e que as experiências educacionais devem partir da realidade das crianças, para que a aprendizagem faça sentido à vida, tendo a escola como o principal elemento construtor de uma sociedade democrática. Outro ponto muito importante desse movimento é a luta por uma escola pública, laica e gratuita com acesso a todos e todas, conforme aponta o Manifesto do Pioneiros ([1932] 2010).

Paulo Freire no final da década de 1950, como pontua Silva (2013), defendia a criança como sujeito de direitos, ao discutir que ela constrói sua autonomia através das experiências democráticas que vivencia, assim destaca a importância de se

ampliar as possibilidades participativas de decisão tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Conforme aponta Freire (2000, p. 58-59)

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo.

Falar em direitos e participação das crianças demonstra o quanto Paulo Freire acreditava na potencialidade da infância, como vem demonstrando os trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, cujo objetivo é investigar nas obras do autor sua compreensão sobre as crianças e as infâncias. Para o educador pernambucano, adultos e crianças devem estabelecer uma relação horizontal mediada pelo mundo, onde haja o reconhecimento do outro em sua alteridade, pois é participando das decisões que a criança se constitui como cidadã.

Freire já defendia uma educação emancipadora, empenhada com a mudança social, que reconheça a criança como sujeito ativo, digna de direitos, e comprometida com sua responsabilidade social e política dentro da sociedade a qual está inserida.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. [...] E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nacionalizados, faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a realidade. A governa-se pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo (FREIRE, 2001, p. 85).

O autor reconhece a escola como um espaço fundamental e importante na formação de cidadãos/cidadãs; um ambiente de participação coletiva, que precisa discutir sobre as questões do mundo, pois não está apartada da sociedade. Os conhecimentos construídos e aprofundados nela precisam conversar com a realidade, para que aprendizagem faça sentido às crianças e ao território, visando “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir” (FREIRE, 2018, p. 67).

Consonante a essa compreensão, Oliveira-Formosinho (2007) apresenta a criança como sujeito com agência, que interpela, convoca, interroga, investiga e desafia o mundo a partir das relações que estabelece, construindo saberes, culturas e intervindo de maneira ativa no exercício da agência diante do seu contexto social. Exercer sua agência significa “[...] afirmar como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2013, p.188).

Em continuidade a defesa e reconhecimento da criança como um sujeito potente e ativo na sociedade, na década de 1940, Florestan Fernandes (2004) realiza uma pesquisa sobre os grupos infantis, conhecidos como “trocinhas”, no bairro do Bom Retiro em São Paulo. Essa pesquisa se consistiu de uma observação prolongada destes grupos de modo a compreender a construção das culturas infantis por meio de brincadeiras folclóricas, a constituição dos grupos infantis e as relações que se estabelecem entre as crianças. Além da observação, Florestan colheu os depoimentos das crianças, destacando as críticas que estas faziam com relação às “trocinhas”. Segundo Silva (2010, p. 12), Florestan

Observou o quão essencial é o lugar que as brincadeiras ocupam no coletivo infantil, onde os diferentes grupos de crianças criam uma linguagem específica, rituais, formas de organização definindo diferentes papéis dentro do grupo, e, sobretudo, o sentido de coletividade. Com esse trabalho, contribuiu para a compreensão das crianças como produtoras de cultura, tecendo, assim como Benjamin, críticas às teorias que viam nas brincadeiras das crianças apenas imitação do mundo adulto.

Considerando as crianças como produtoras de cultura, que se expressam através do brincar e de maneira coletiva, novos contornos são dados aos estudos sobre elas e a infância. A partir da década de 1980 os autores e autoras começam a olhar a criança diante do contexto ao qual está inserida, considerando que ela transforma e é transformada pelo ambiente e pelas pessoas com quem convive, construindo suas próprias culturas infantis. A compreensão destes indivíduos como seres de direitos e neles o direito à participação ganha força com os estudos da sociologia da infância, uma vez que a estuda considerando seu contexto social, histórico, cultural e político, focando nas relações que estabelecem entre si, com os outros e com o meio. Entretanto, essas relações não se limitam apenas ao convívio familiar ou escolar, mas às relações e interações estabelecidas com o mundo,

concebendo a infância como uma condição social e as crianças como atores sociais, enfatizando suas capacidades simbólicas (SARMENTO, 1997).

Ao reconhecer as crianças como atores sociais, Nascimento (2011) afirma que elas são capazes de promover alterações nos contextos sociais, políticos e culturais em que estão inseridas, influenciando-os e sendo influenciadas por eles, porém o adulto, na interpretação dessas considerações e formas de participação infantil, acaba por limitar ou até mesmo desconsiderar as vozes das crianças, ou ainda, apostar na potencialidade infantil apenas como um influência futura para a transformação do mundo.

A participação das crianças nestes contextos é implicada pela ação do adulto, que precisa mudar frente a elas, começando por acreditar na potencialidade infantil, pois “[...] trata-se de assumir que escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais” (DELGADO, 2013, p. 27).

Freire (2003) mostra que a relação entre educandos(as) e adultos precisa ser firmada e construída pela confiança. Quando se confia há escuta do outro, há abertura ao diálogo, pois “[...] se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura nele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 2003, p. 81).

O reconhecimento da criança como contribuinte para a mudança nos espaços coletivos, considerando seus olhares e suas vozes, advém de estudos e pesquisas que apontam como as mesmas constroem conhecimentos e culturas a partir das suas vivências cotidianas, portanto, essa pronúncia do mundo fica cada vez mais complexa. Segundo Corsaro (2011, p. 26), as “[...] interações e atividades práticas da criança com outras pessoas levam à aquisição de novas competências e conhecimentos, que são vistos como transformação das habilidades e conhecimentos anteriores”. Essa aquisição de competências ocorre a partir da apropriação e uso da linguagem, dentre elas o brincar, através da elaboração simbólica. Corsaro (2011) conceitua esse processo como reprodução interpretativa.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças

não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2011, p. 31).

Diante do conceito defendido por Corsaro, as crianças não apenas reproduzem a cultura do mundo adulto, mas a reelaboram e enriquecem para atender aos seus interesses. Isso dá novo sentido ao contexto social e cria suas próprias culturas infantis, assim, contribui para a construção da sociedade, além de dar a eles visibilidade principalmente pelas brincadeiras simbólicas em que interpretam o papel dos adultos e assumem um poder social. “[...] Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros” (CORSARO, 2009, p. 34).

Corsaro (2011) em seu livro *Sociologia da infância* relata um fato presenciado em uma instituição pré-escolar que já acompanhava há um tempo, em que três crianças estavam brincando no pátio da escola com uma caixa de leite utilizada para levar os brinquedos que seriam usados pelas crianças naquele espaço, dentro da caixa havia um balde com pedras. Ele observa que as crianças estão marchando em sua direção e cantando “*Lá vem o Banco*”. Ao se aproximarem dele perguntam quanto dinheiro ele queria, na brincadeira as crianças haviam criado um banco que leva dinheiro em casa.

Esse relato apresenta com clareza a reprodução interpretativa, pois as crianças conhecem culturalmente um banco e sabem sua funcionalidade social, mas o recriam com a proposta de entrega do dinheiro nas casas de seus clientes, dando uma nova significação para o conceito de banco, por meio da cultura de pares, que seria “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32).

Para Sarmiento (2004) a cultura da infância se estrutura em uma gramática, sendo dividida em: a) a interatividade, ou seja, a interação entre as crianças, com o outro e com o mundo que “[...] permitem as crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia” (SARMENTO, 2004, p. 10), contribuindo para a construção de sua identidade; b) a ludicidade, o modo como a criança lê, interpreta e recria o mundo; c) a fantasia do real, que “[...] faz parte da construção pela criança

da sua visão do mundo e da atribuição dos significados às coisas” (SARMENTO, 2004, p. 11); d) a reiteração, voltada ao tempo da criança. O tempo da experiência em que o presente, o passado e a descoberta do futuro se inter cruzam em uma relação de troca e aprendizagens entre elas.

Os novos estudos sobre as crianças rompem também com a ideia de que a infância é uma fase homogênea e que todos a viveram da mesma forma, sendo considerada uma preparação para a vida adulta. Sarmiento (2008) afirma que a infância é uma geração com identidades próprias, integradas às especificidades do contexto histórico, cultural, político e social interpretado por cada criança, portanto, meninas e meninos são atores sociais com direitos perante a sociedade. Dentre esses direitos, a importância de as crianças serem escutadas e respeitadas são pontadas por Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 71), pois elas “[...] têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância”.

Dahlberg, Moss e Pence (2019), assim como Freire (2018), defendem o diálogo como instrumento fundamental nesse processo. Diálogo esse que é o encontro entre os sujeitos mediados pelo mundo, considerando suas histórias e bagagem cultural, em uma relação que implica o reconhecimento e “[...] abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2018, p. 117), diante de uma prática democrática em que o sujeito expõe seu ponto de vista não inibindo a possibilidade de discordâncias, mas criando relações respeitadas em que todos possam aprender e ensinar, pois ninguém sabe tudo ou não sabe nada. Como afirma Rinaldi (2014, p.125), é a “[...] escuta que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem a mensagem (e as crianças não suportam ser anônimas)”.

Observa-se, portanto, durante os séculos XX e XXI, em função das mudanças históricas, sociais, políticas e culturais, transformações na concepção de criança e infância e com elas o surgimento de legislações e documentos oficiais que legitimaram e deram visibilidade às crianças como sujeito de direitos. Dentre eles destaca-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), embora ainda apresente a criança como um sujeito da imaturidade biológica e cognitiva. Assim, é preciso a garantia dos direitos a esse sujeito antes e após o nascimento, sem distinção de raça, cor, sexo, religião, língua, origem social ou nacional,

agrupando-os em direitos de provisão -em que são identificados os direitos sociais da criança- e direitos de proteção, dentro de alguns princípios, como

- I - A igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;
- II - Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social;
- III – Direito a um nome e uma nacionalidade;
- IV – Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a mãe e a criança;
- V – Direito à educação e os cuidados especiais para criança física ou mentalmente deficiente;
- VI – Direito ao amor e a compreensão por parte de dos pais e da sociedade;
- VII – Direito à educação gratuita e ao lazer infantil;
- VIII – Direito a ser socorrido em primeiro lugar em casos de catástrofes;
- IX – Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho;
- X – Direito a crescer dentro do espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (ONU, 1959).

O Brasil na década de 1980 vive um contexto histórico da população na luta por seus direitos, como o “Movimento das Diretas Já”, a luta pela eleição presidencial, pelos direitos trabalhistas, os movimentos feministas, o movimento dos sem-terra, entre outros, que influenciaram diretamente na promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em que são reafirmados os direitos de provisão e proteção à criança, intitulados como direitos sociais: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988), e a educação infantil como um dever do Estado.

Em 1989, a Assembleia Geral da ONU adota a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança que, além de garantir os direitos de provisão e proteção à meninas e meninos, garante o direito à participação, como é visto em seu artigo 12.

Art.12. 1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de reformular seus próprios pontos de vistas o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança (BRASIL, 1990).

Sendo assim, a criança tem o direito à voz e suas opiniões devem ser levadas em consideração nas situações que lhes dizem respeito. Estas são ações dignas de todos os cidadãos(ã) que transformam e são transformados pela sociedade na

qual estão inseridos. Segundo Sarmento (2007), a Convenção sobre os Direitos da Criança é um marco na história da infância.

A Convenção sobre os Direitos da Criança assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação (SARMENTO, 2007, p.192).

Corroborando com a Convenção sobre os Direitos da Criança, histórica e legalmente, na função de potencializar e dar visibilidade às crianças, no Brasil, este direito é reafirmado em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), conforme em seus artigos

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art.16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:  
II. opinião e expressão; (BRASIL, 1990, p. 35).

Essa lei reafirma e procura garantir o direito da criança à palavra, a expressar seus posicionamentos, tratando da participação delas em esferas públicas e nos núcleos familiares por meio de relações horizontais e democráticas, pois as crianças dispõem de conhecimentos que precisam ser respeitados, escutados e considerados, uma vez que

[...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 44).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN (BRASIL, 1996) reconhece a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica para crianças com até 5 anos de idade, por meio de atendimento gratuito, que vise seu desenvolvimento integral, em complemento ao que é recebido mediante ações da família e da comunidade onde vive e assegurando um preparo efetivo, possibilitando o exercício da cidadania.

Essa finalidade da educação infantil será reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) que definem a criança como um sujeito histórico-cultural de direitos, que aprende nas interações, construindo sua identidade por meio de práticas articuladoras dos saberes das crianças com a ampliação de repertório cultural, científico e tecnológico construído pela humanidade, em uma relação indissociável entre as funções do cuidar e do educar, e regida pelos princípios éticos, políticos e estéticos.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

Já em 2016, o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016) que altera alguns artigos do ECA, institui diretrizes e princípios em favor da formulação de políticas públicas para a Primeira infância que compreende a idade de 0 (zero) a 6 (seis) anos, garantindo seus direitos como cidadão(ã) participativo(a).

Art.4º. As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na Primeira Infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I – Atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II – Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III – Respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade brasileira, assim como as diferenças entre as crianças e seus contextos sociais e culturais (BRASIL, 2016).

Desse modo, a participação da criança no contexto das instituições escolares envolve respeito às singularidades dos sujeitos e valorização das diversidades culturais e sociais, estabelecendo uma relação de confiança entre adultos e crianças, pois a ação da escola precisa viabilizar a interlocução entre todos os sujeitos pertencentes a ela, favorecendo aprendizagens por meio da resolução de situações do contexto de forma coletiva, pois como pontua Freire (1995), embora a escola não seja o único lugar de aprender a exercer a cidadania, ela tem papel fundamental nessa aprendizagem, uma vez que configura-se como um espaço social em que as ações e decisões deveriam ser tomadas no coletivo.

A partir de 2017 os sistemas de ensino de todo o país vêm se adequando às normativas da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que tem por objetivo estabelecer competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda etapa da Educação Básica. No caso da educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) fundamenta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI (BRASIL, 2010), por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e se conhecer. Segundo Barbosa, Martins e Mello

[...] o princípio ético estaria relacionado ao direito de conviver, com a possibilidade de aprender a conhecer-se, evidenciando a alteridade e a socialização das crianças. No que se refere ao aspecto político, as crianças ao participarem dos diferentes grupos e expressarem suas opiniões e desejos estariam agindo democraticamente. E, em relação ao aspecto estético, as crianças exerceriam esse direito ao explorar o mundo e ao inventar suas brincadeiras (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 162).

Contudo, observa-se na BNCC (BRASIL, 2017) um retrocesso ao discutir a educação baseada em competências e conteúdos, a exemplo da década de 1990 com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), que estabelecem objetivos e capacidades a serem atingidas em determinada faixa etária de acordo com o conteúdo, como, por exemplo, desenvolvimento da linguagem oral e escrita em que os “[...] profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças: participar de várias situações de comunicação [...]” (BRASIL, 1998, p.130).

Observando a trajetória da construção dos documentos legais em relação à concepção de criança como sujeito potente com direito de participar das decisões coletivas e as creches e pré-escolas como espaços de exercer a cidadania por meio de uma gestão democrática, verifica-se na BNCC (BRASIL, 2017) um recuo nesse avanço histórico. Isto porque a educação que se configura nesse documento busca resultados, uma aprendizagem fragmentada, com competências que precisam ser atendidas em determinada faixa etária, na lógica do mercado, apontando a educação como um produto.

Haja vista a organização dos objetivos propostos para cada faixa etária, este fator parece ir na contramão da proposição da organização curricular através dos campos de experiência, como afirma Barbosa, Silveira, Soares e Arruda (2018), o

que também demonstra a construção da Base como um campo de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas.

No que se refere à participação e escuta às vozes das crianças, apresentam-se os seguintes direitos de aprendizagem

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

**Participar** ativamente com os adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017, p. 38).

Desse modo, observa-se na BNCC certa defesa à participação das crianças em situações cotidianas, as quais podem estabelecer outras relações e possibilidades de forma significativa em que adultos e crianças estejam constituídos enquanto grupo, um aprendendo com o outro. Contudo, é importante destacar aqui uma alteração da segunda versão para a final do documento, onde houve a retirada de escritas relacionadas à formação mais democrática e solidária, a exemplo do direito de aprendizagem “conviver”, que na segunda versão apresentava-se com a seguinte escrita:

CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar e partilhar distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação a natureza, a cultura e as diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2016, p. 61, grifos da autora).

Outro aspecto importante da BNCC diz respeito à expressão por meio de diferentes linguagens que se articulam aos conceitos de escuta, de observação e de estar disponível e aberto ao outro, onde esta escuta vá além das rodas de conversa. Quando se relaciona o direito de aprendizagem (expressar) aos campos de experiências como, por exemplo, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (BRASIL, 2017, p. 49), esse reduz as experiências em habilidades que precisam ser atingidas, como ampliação de repertório comunicativo e aprendizagens voltadas ao comportamento leitor não focando em situações de decisão, posicionamento ou pensamento crítico. É possível ver então, o quanto os direitos se reduzem, o que se

torna mais evidente quando fragmentados nos objetivos de aprendizagem. Essas contradições no interior do documento sugerem a presença de dois documentos distintos em um, possivelmente fruto das várias disputas durante sua elaboração.

Mesmo diante desta transformação do olhar para a criança, que é legalmente vista como sujeito de direitos, potente e capaz de transformar contextos nos quais está inserida, é possível, no interior de muitas instituições de educação infantil, se deparar com o silenciamento de suas vozes por meio do julgamento do adulto, por não acreditar na capacidade infantil e a considerar como um “vir a ser”, como já pontuado anteriormente, um sujeito sem maturidade de participar das decisões coletivas (ROSEMBERG, 1970). Tal postura se acentua ainda mais com as crianças bem pequenas, já que se comunicam com diferentes linguagens, nem sempre compreensíveis aos adultos. Romper com esse silenciamento configura-se um desafio que, frente a proposição da atual BNCC e ao momento histórico marcado pelo avanço do conversadorismo e mercantilização da educação, torna-se ainda mais difícil.

## **2.2 Creche: espaço de contradições, pertencimento e participação**

### **Carta los derechos de las niñas y los niños**

Los niños tienen derecho a ser reconocidos como sujetos de derechos individuales, jurídicos, civiles y sociales: son portadores y constructores de culturas propias y, por tanto, participantes activos en la organización de su identidad, de su autonomía, a través de relaciones e interacciones con coetáneos, adultos, ideas, cosas y los acontecimientos, reales e imaginarios, de los mundos en comunicación.

Loris Malaguzzi

Discutir a participação das crianças em processos decisórios vai além da promulgação de leis. É preciso uma mudança de concepção do adulto em acreditar que as crianças são capazes de argumentar, sugerir, criticar, opinar, analisar e interpretar os contextos em que convivem e permanecem por até 10 horas, como é o caso das crianças bem pequenas que frequentam as creches - que na Prefeitura Municipal de São Paulo recebem a nomenclatura de Centros de Educação Infantil (CEIs).

Essa mudança de concepção implica diretamente no ato de escutar, que significa

[...] dar a si próprio e aos outros um tempo para ouvir. Por trás de cada ato de escuta, há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vista distintos. Por conseguinte, devemos escutar e dar valor às diferenças, aos pontos de vistas dos outros, sejam homens, mulheres ou crianças, especialmente para lembrar que, por trás de cada ato de escuta, restam a criatividade e a interpretação de ambas as partes. Desse modo, escutar é dar valor ao outro; não importa se você concorda ou não com ele. Aprender a escutar é uma tarefa difícil; é preciso se abrir para os outros, e todos nós necessitamos disso. A escuta competente cria uma profunda abertura e uma forte predisposição à mudança (RINALDI, 2014, p. 209).

Os CEIs são espaços institucionais coletivos pensados e dedicados às vivências infantis, que atendem bebês e crianças com até 4 anos no período integral de 10 horas, organizados nos seguintes agrupamentos:

- ✓ Berçário I - atende bebês de 4 meses a 1 ano e 9 meses;
- ✓ Berçário II - atende bebês de 1 ano e 10 meses a 2 anos e 9 meses;
- ✓ Minigrupo I - atende crianças de 2 anos e 10 meses a 3 anos e 9 meses;
- ✓ Minigrupo II - atende crianças de 3 anos e 10 meses a 4 anos e 9 meses;

Cada agrupamento conta com a regência de 2 professores(as) em períodos distintos, sendo que cada um permanece com a turma durante 5 horas, sem a presença de um auxiliar permanente na sala. O CEI conta com apenas 5 profissionais Auxiliares Técnicos de Educação (ATEs), que auxiliam o atendimento de todos os agrupamentos de acordo com a necessidade dos bebês e das crianças.

Em conformidade com as DCNEI (BRASIL, 2010), os CEIs têm como eixos norteadores das práticas pedagógicas o brincar e as interações em uma ação integrada entre educar e cuidar, com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos, “[...] com direito à voz, à escolha e a tomada de decisões” (SÃO PAULO, 2015, p. 12), por meio de uma gestão democrática.

O objetivo de formar sujeitos críticos e participativos encontra-se na escrita da maioria dos Projetos Político-Pedagógicos das creches do município de São Paulo, onde se espera que seja materializado nas ações e relações estabelecidas nesse contexto educativo. Contudo, no acompanhamento às unidades observa-se as contradições discursivas e a distância entre o que está escrito e o que efetivamente acontece na prática, pois a creche “[...] permanece como um palco conflitual de projetos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma efetiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em lógicas de ação

que perpetuam a inscrição histórica da dominação” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 188).

O cotidiano de muitas crianças ainda é permeado por práticas centralizadas no adulto, através de pedagogias transmissivas e bancárias (FREIRE, 2003), em que estas são apenas receptoras de informações e culturas adultocêntricas, privadas de exercerem os seus direitos, o que faz com que seja cada vez mais urgente compreender que

[...] as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas das quais participam. Se pensarmos que a curiosidade, o abrir-se para experimentar o mundo, o desejo de viver e conhecer são atitudes importantes na construção de projetos de investigação, podemos inferir que as crianças também são pesquisadoras e, portanto, são competentes para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam (DELGADO, 2013, p. 27).

Essas relações estabelecidas pelas crianças na busca de conhecer, entender e dizer o mundo, se dá por um processo de investigação e expressão, remetendo a complexidade da ciência e a sensibilidade da arte, como apontam Gobbi e Pinazza (2014), no sentido de encarar com seriedade a linguagem da brincadeira das crianças, como um cientista que pesquisa, investiga, testa suas descobertas e constrói teorias, e uma artista que diz o mundo por meio da expressividade, através do corpo, das marcas, simbolizações e da palavra.

Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas y es coprotagonista de los procesos de construcción de su propio conocimiento, el verbo más importante que guiará la acción educativa no será ya habiar, explicar o transmitir, sino escuchar (RINALDI apud ALTIMIR, 2010, p. 15).

Para que esses saberes sejam considerados e construídos nas relações entre adultos e crianças, é preciso romper com a distância entre o discurso e a prática. De acordo com Larrosa (2003), o adulto precisa reconhecer-se no lugar do não saber, identificando a alteridade da infância, a criança como um outro único e singular, que questiona, que subverte a lógica adulta de ver o mundo, querendo descobri-lo. Portanto, nós adultos devemos estar abertos a aprender com ela.

A esse movimento de mão dupla, em que educando(a) e educador(a) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, Freire (2018) denominou de “dodiscência”. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das

diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p. 25)

Frente a essa postura didiscente, Malaguzzi (2016) propõe pensar que o adulto está na mesma posição das crianças, assumindo uma postura aberta e pesquisadora, em que elas podem ajudar oferecendo “[...] ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir” (MALAGUZZI, 2016, p. 95), estabelecendo uma relação de confiança entre adultos e crianças, mediada pela escuta. Mas, como afirma Rinaldi (2014, p. 125)

A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão dos nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas.

Assumir a sensação de vazio não significa desqualificar a postura do adulto quanto responsável por oportunizar bons contextos de experiências para as crianças que provoquem a investigação, a pergunta, que agucem os sentidos, promovam a interação em pequenos e grandes grupos a fim de que elas possam construir suas aprendizagens, nem tão pouco deixar de contribuir para a formação de cidadãos, mas é entender que elas têm conhecimentos diferentes e podem contribuir para a constituição do espaço coletivo, participando ativamente de decisões do cotidiano, o qual estão implicadas diretamente, entendendo que a escuta não é uma concessão e sim um direito. Para que se estabeleça relação, Malaguzzi sugere pensar num projeto de creche

[...] amável, [...] que é acolhedora e capaz de inventar, habitável, visível e documentada. Um lugar de reflexão, de crítica, de pesquisa e de aprendizagem. Um lugar de satisfações no nível pessoal, que convida à familiaridade, ao diálogo e à supressão das distâncias.

[...] é um lugar pensado e agradável para as crianças, as famílias e os trabalhadores. Um lugar para qual se volta cada dia com prazer, em que a identidade dos direitos de cada pessoa possa encontrar acolhida, intercâmbio e enriquecimento mútuo (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2020, p. 46-47).

Considerando que as crianças permanecem no CEI durante 10 horas, cinco dias da semana, isso implica em planejar “[...] uma escola para crianças pequenas

como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (MALAGUZZI, 2016, p. 69). Isso garante que elas possam contribuir na constituição deste espaço, grupo e comunidade, pois a relação que a criança estabelece com este contexto institucional é diferente do adulto. Para a autora

[...] o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (FORNERO, apud ZABALZA, 1998, p. 231).

Sendo assim, o CEI é um lugar de convivência entre adultos e crianças, espaço de viver experiências em um tempo não linear, mas com intensidade e inteireza, como aponta Kohan (2004); o tempo da criança é o tempo do agora, já para muitos adultos esse tempo é tão somente cronológico (*chrónos*), marcado por uma rotina de atividades que envolvem a alimentação, o repouso, higiene, brincadeiras e interações, entre outras. Portanto adultos e crianças estabelecem possivelmente uma relação distinta com o ambiente institucional e os sujeitos que o compõem, através de olhares diferentes para o mesmo contexto, olhares estes que se inter cruzam e se complementam em processos decisórios.

Partindo da premissa de que adultos e crianças possuem conhecimentos e olhares diferentes, Formosinho e Araújo (2013) defendem a pedagogia-em-participação, que tem por princípios a democracia e a responsabilidade social de todos os atores envolvidos no processo educativo, tanto nas decisões do cotidiano, como em processos da organização institucional, sendo a participação uma ação compartilhada entre adultos e crianças.

Partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão de mundo. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que nos afirma como seres livres colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente (FORMOSINHO; ARAUJO, 2013, p.13).

Assim, a democracia não é apenas discurso, também não é uma ação centralizada no adulto, mas se estabelece em processos decisórios partilhados por adultos e crianças, em uma relação dialógica e horizontal entre sujeitos que pertencem e compartilham do mesmo contexto, cada um com suas potencialidades e saberes, contribuindo e intervindo na qualificação das relações de aprendizagem e construção de identidades sócio-histórico-culturais, bem como nas mudanças que impactam o coletivo. Para Freire (2018), em uma relação dialógica não há saberes melhores ou piores, há saberes diferentes.

Para a efetivação da Pedagogia-em-Participação com crianças bem pequenas, Formosinho e Araújo (2013) defendem quatro eixos pedagógicos para planejar e viver o cotidiano da creche, sendo eles:

1. O *ser-estar*, voltado às experiências e vivências que promovam o reconhecimento das diversidades entre os sujeitos, formação da identidade coletiva e individual em um envolvimento afetivo entre crianças e adultos e entre crianças e crianças, com propostas que envolvam os sentidos, a fim de que os meninos e meninas possam descobrir e explorar;
2. o eixo do *pertencimento e da participação*, que envolve as relações e os vínculos estabelecidos, o reconhecimento de pertencimento de determinado grupo e cultura para além do familiar, “[...] Pertença e participação instituem a identidade” (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2013, p.16). Esse eixo envolve também a escuta das vozes das crianças em processos decisórios, pois é tendo suas opiniões e sugestões acolhidas nas cotidianidades dentro deste contexto significativo em nível organizacional, institucional ou em práticas pedagógicas, que as relações de pertencimento e de corresponsabilidade vão se construindo em uma ação em parceria, onde meninos e meninas se reconhecem nesse espaço, tendo suas produções ou pertences ao seu alcance;
3. o eixo *explorar e comunicar*, que envolve conhecer, explorar e comunicar o mundo por meio das múltiplas linguagens e da produção cultural das crianças;
4. o eixo da *narrativa das jornadas de aprendizagem*, quando as crianças têm acesso ao processo de desenvolvimento por meio das diferentes formas de documentar a aprendizagem.

Destaca-se que a centralidade da ação educativa está na relação entre as crianças e das crianças com os adultos em um processo conjunto, portanto a relação de pertencimento e participação da criança no CEI se definirá no seu envolvimento e autorreconhecimento àquele contexto, pois “[...] não há participação sem pertencimento, não há pertencimento sem participação” (FORMOSINHO e ARAUJO, 2013, p. 15).

Contudo, é preciso compreender o que é participação. A palavra vem do latim “*participatio*” que significa “tomar parte”, porém não é essa uma atividade inata, a criança precisa aprendê-la. Nessa proposição, as instituições educacionais exercem um papel fundamental, como espaço para viver a gestão democrática, assim como a cidadania, por meio da construção de

[...] um cotidiano dialogante [...], um cotidiano onde a prática de escutar o outro é sustentada, onde a escuta das crianças não é um processo seletivo de que nos interessa ouvir...mas, um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético (FORMOSINHO e LINO, 2008, p.71).

Nessa perspectiva, creches e pré-escolas contribuem na formação de cidadãos(ãs) críticos e participativos, capazes de decidir, analisar, interpretar e propor em processos decisórios que visem a coletividade, mas que sejam significativos e de conhecimento das crianças e que, conseqüentemente, façam com que lutem por seus direitos.

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) afirmam que as crianças precisam ser vistas como sujeitos políticos, mesmo não tendo o direito a voto. Para eles, a ação política se dá em decisões e mudanças da vida cotidiana em contextos públicos, em que as crianças articulam transformações para um coletivo, ou seja, “[...] as escolas são contextos de participação política” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS 2007, p. 84).

Sendo assim, as escolas possibilitam situações em que as crianças possam pensar sobre algo, relatar suas opiniões, solucionar problemas e constituir sua identidade, considerando-as como sujeitos que sugestionam os contextos sociais, políticos e culturais. Sendo assim

A participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um modismo [...], a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção de infância como geração constituída por sujeitos ativos com

direitos próprios (não mais como destinatários passivos da ação educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.197).

Tonucci (2005) em seu livro “Quando as crianças dizem agora chega!”, retrata o projeto “A cidade das crianças” por meio de charges que revelam a escuta das vozes infantis no cenário político, visto que elas fazem propostas ao Conselho das crianças em Sessões da Câmara Municipal de algumas cidades da Europa para a melhoria dessas cidades, o que demonstra sua participação política nos contextos coletivos. Ao proporem mudanças as crianças não pensam em um benefício próprio, mas em uma cidade que seja para todos e todas. Se o poder de voto se direciona ao bem da sociedade, a participação das crianças também visa o bem coletivo para o contexto social ao qual ela está inserida, portanto as crianças não precisam necessariamente do poder de voto para ter uma participação política.

O projeto “A cidade das crianças” tem como eixo a autonomia e participação das crianças. Nele observa-se que

As crianças são capazes de apontar problemas que os adultos tendem a não ver ou subestimar, como a falta de espaço e tempo para brincar, o absurdo da proteção excessiva, a impossibilidade de mobilidade autônoma, etc. Para as crianças, a participação real no governo municipal torna-se uma forma forte e direta de educação para a democracia (TONUCCI, 2020, p. 247).

Afirmando que a “[...] escola é um espaço de intervenção política das crianças” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 197), mesmo das crianças bem pequenas, algo que foi possível constatar a partir de experiência vivida com as crianças do CEI ao avaliar os espaços institucionais e descrita na apresentação desse texto de qualificação, é possível observar que elas não pensaram em um espaço apenas para elas, mas em melhorias que não colocassem os bebês em situação de risco, portanto é preciso, como afirma Tonucci (2005), escutar as crianças estando ao lado delas, sem pressa, permitindo o erro, mas, principalmente, estabelecendo uma relação em que se sintam empoderadas e confiantes para expressar das mais diferentes formas suas ideias e que o adulto possa escutar para além do audível, sabendo que as crianças podem trazer não apenas respostas, mas também perguntas.

### 2.3 “Fala pra minha prô que eu quero ficar aqui”: Participação e proteção da criança pequena

Para discutir participação e proteção, é apresentado um trecho da história “A roupa nova do Imperador” (ANDERSEN, 2001).

O Imperador adorava roupa nova, certo dia apareceram dois tecelões oferecendo-lhe um tecido muito especial. Confeccionaram então uma roupa para o Imperador e este muito vaidoso foi desfilar nas ruas do reino, porém não existia roupa nenhuma, pois o Imperador havia sido enganado e nenhum de seus súditos do castelo teve a coragem de dizer a ele que não havia roupa nenhuma, mas em meio a uma multidão, surge a fala de uma criança: “*O Rei está nu!*”. Isso mesmo! Perante a uma multidão apenas uma criança teve a coragem, ou a franqueza de dizer ao Imperador que ele estava nu.

Cabe pensar se, após a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1959), documento que representa um marco na garantia de direitos participativos às crianças, elas têm sido realmente escutadas em suas opiniões e sugestões que anunciam ou denunciam coisas que lhes dizem respeito? Estão sendo respeitados seus direitos de participação ou ignorados, considerando apenas sua vulnerabilidade?

Figura 2- A participação das crianças



Fonte: TONUCCI (2005, p. 147)

Tonucci (2005) convoca por meio da charge a uma mudança de postura frente às crianças, pois elas têm o direito de expressar suas opiniões sobre as

situações ou contextos das quais fazem parte e cabe aos adultos o respeito ao direito desses meninos e meninas, pois se eles fazem parte, podem e devem contribuir para qualquer mudança ou decisão.

Entende-se o quanto os adultos, pais, mães e professores(as) são responsáveis pelas crianças e estas dependentes deles, porém é preciso “[...] ultrapassar a ideia de que as crianças somente têm necessidades e tentar compreendê-las também como sujeito de direitos” (SOARES, 2005, p. 3), com capacidade participativa e decisória, mas que precisam ter seus direitos de proteção assegurados “[...] contra discriminação, exploração, injustiça e conflito” (BOTELHO, 2012, p. 53), garantindo seu bem estar.

Frente ao exposto, Soares (2005) defende a criança enquanto sujeito de direitos que participa dos contextos aos quais está inserida, ou em situações que lhe dizem respeito, de maneira que tenha seus direitos de provisão e proteção assegurados, como ações indissociáveis.

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (SOARES, 2005, p. 45).

Ao escutar as crianças por meio de uma educação emancipatória, em uma relação horizontal e confiante, é oportunizado a elas o empoderamento de suas vozes, que não dirão o que queremos ouvir e certamente não trarão apenas respostas, mas provocarão muitas perguntas e são essas perguntas que mobilizam a transformação nos espaços sociais em que estão inseridas, uma vez que a relação da escuta, participação e proteção das crianças está implicada na disponibilidade do adulto à abertura ao novo, como afirma Altimir (2010, p. 20):

La escucha, la disponibilidad de escucha, se alza pues como um derecho al que todos y cada uno de los maestros deben tener acceso. Deben tener derecho a escuchar a los demás para consolidar su próprio processo de crecimiento profesional e individual, su próprio processo de aprendizaje.

Dessa forma, entende-se a escuta como um processo de aprendizagem tanto do adulto quanto da criança, sem verdades absolutas, mas que considera os

sujeitos em suas posturas éticas, para que juntos descubram o poder da democracia e da participação.

Sendo assim, para que se efetive a participação das crianças garantindo seus direitos de proteção é preciso que elas tenham liberdade e vontade de participar, precisam ser informadas *do que* estão participando e *para que* estão participando, assim como ter uma devolutiva sobre suas sugestões. As crianças não podem ter suas respostas manipuladas pelos adultos e muito menos serem discriminadas ou expostas a situações vexatórias a partir de seus anúncios ou denúncias. (LANSDOW, 2003 apud BOTELHO, 2012).

Isso mostra que a participação das crianças é fortalecida quando elas sentem-se protegidas, corresponsáveis e parte de um processo, como afirma Tonucci (2005, p. 18) “[...] a criança é ainda hoje, provavelmente, a única que pode dizer ‘O rei está nu’ e romper o muro da adulação e de interesses com o qual os adultos defendem suas escolhas”, portanto cabe aos adultos confiar, reconhecer, respeitar e oportunizar a participação das crianças nas decisões sociais, políticas e culturais de seus contextos.

Cabe ao(à) educador(a) abrir espaços para que as vozes de meninos e meninas possam ser escutadas. A criança existe hoje, não há de se esperar até que cresça para que possa expressar sua opinião e vontade. Ela já tem opinião e vontade própria, no agora. Cada uma é um universo cheio de curiosidades, interesses, desejos, necessidades e conhecimentos. Para o(a) docente conhecer cada “universo” é preciso escutar a criança. É preciso observar atentamente cada escolha, cada gesto, cada palavra... (MARQUES e SILVA, 2020, p. 157).

Ao refletir sobre essa abertura de espaços, Malaguzzi, convida a transformar a escola num contexto coletivo amável e de comunicação, pois “[...] comunicar exige compartilhar um território comum de experiências, ideias, pensamentos, teorias negociáveis, sentidos, significados [...]” (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2020, p. 52). Isso não acontece sem a interação e a relação de respeito e cumplicidade com o outro, visto que o comunicar vai além das palavras, sendo uma entrega de sujeitos às falas, aos gestos, aos olhares e principalmente à escuta recíproca.

Por uma ideia de criança rica,  
na encruzilhada do possível,  
que está no presente  
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,  
guiada, na experiência,  
por uma extraordinária espécie de curiosidade  
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,  
Que rejeita que sua identidade seja  
Confundida com a do adulto, mas que a oferece  
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,  
capaz de se encontrar e se confrontar  
com outras crianças  
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,  
Artesã da própria experiência  
e do próprio saber  
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,  
que aprende a conhecer e a entender  
não porque renuncie, mas porque nunca deixa  
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

**(Aldo Fortunati)**

### **3 “TEM QUE COLOCAR CIMENTO NOS BURACOS, PARA O BEBÊ NÃO CAIR”: OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AUTOAVALIAÇÃO PARTICIPATIVA**

A discussão sobre qualidade na Educação Infantil remete à própria história desse segmento educacional, de modo a compreender como o conceito de qualidade foi se estruturando mediante o contexto histórico, político, social e os avanços dos estudos sobre os bebês e as crianças.

Cabe pontuar que o conceito de qualidade é “[...] subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimentos do que seja qualidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 15). Segundo definição da UNESCO (2007, p. 29), trata-se de

[...] um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros.

Frente a dificuldade de se definir o que seja qualidade, como avaliar uma educação infantil de qualidade? Quais são os critérios de avaliação? Como a educação infantil foi construindo certa compreensão do que seja uma educação de qualidade?

Esta seção irá discorrer sobre a construção de parâmetros de qualidade para a educação infantil por meio de documentos legais de maior relevância que foram publicados a partir da década de 1980 e retratam o processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016).

#### **3.1 Construção de parâmetros de Qualidade da Educação Infantil**

Em meados da década de 1970 e 1980 houve uma ampliação do acesso das crianças às creches e pré-escolas por meio, sobretudo, das lutas do Movimento

Feminista e demais movimentos sociais que visavam a garantia do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, filhas das mães trabalhadoras e de famílias em situação de vulnerabilidade.

Durante esse período a preocupação do Estado estava em atender essa demanda de crianças através de convênios com entidades filantrópicas, igrejas ou grupos comunitários, vinculados aos órgãos do bem-estar social e ampliação de vagas nas pré-escolas (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006), priorizando políticas de contenção de despesas públicas, pois o país enfrentava uma crise econômica.

Assim, as instituições que recebiam os bebês e crianças pequenas caracterizavam-se como um “depósito de crianças” (KUHLMANN, 2001), por serem lugares que atendiam apenas suas necessidades fisiológicas enquanto suas mães trabalhavam. Esse atendimento era realizado por pessoas que não tinham formação nem entendimento sobre o desenvolvimento infantil e aprendizagens das crianças.

A denúncia a essa forma de atendimento também se apresenta na charge do ano de 1976, de Tonucci (2008, p. 59), ao alertar que a creche não é cabideiro (Fig. 2).

Figura 3- A creche não é um cabideiro



Fonte: TONUCCI (2008, p. 59)

A imagem aponta a contenção dos corpos das crianças e a desvalorização das interações e brincadeiras, desconsiderando as vivências coletivas como momentos de aprendizagens entre as próprias crianças e delas com os adultos, o que revela uma sociedade que, desde o nascimento, via os meninos e as meninas como um vir a ser, como um projeto de futuro, silenciando e desqualificando suas vozes e, conseqüentemente, construindo instituições de educação como espaços de confinamento e segregação. Segundo Tonucci (2008, p. 17), as crianças são: “[...] vítimas habituais da arrogância das leis, das normas, dos costumes, das retóricas, das didáticas plastificadas e dos falsos pudores que os adultos inventam na família, na rua, nos meios de comunicação, na educação infantil e no ensino fundamental”.

Diante desse panorama não havia necessariamente uma preocupação com as condições em que as crianças estavam sendo atendidas. De acordo com Kuhlmann (2000), o importante era que estas instituições representavam um espaço de proteção e cuidado, em que as crianças eram sujeitas a uma pedagogia da submissão, visando a educação moral, com rotinas voltadas às práticas de alimentação, saúde e lazer, dentro de um caráter puramente assistencialista, “[...] que não considera as crianças como seres históricos, concretos, pertencentes a uma classe social” (SANCHES, 2003, p. 89).

Sendo assim, os órgãos governamentais não estavam preocupados com a qualidade desses atendimentos. Campos, Fullgraf e Wiggers (2016) discutem que a prioridade estava em atender a demanda num menor custo possível, pois a qualidade estava estreitamente ligada a quantidade e a preocupação do acesso a todos em diversas instituições. A pesquisa realizada por estes autores (2006), com o objetivo de dar visibilidade a qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras (1996-2003), mostrou que não bastava a democratização do acesso das crianças às creches, mas a qualidade desse atendimento.

[...] a preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, falta de materiais pedagógicos, baixa escolaridade e falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 89).

Segundo eles, diante dessa realidade, grupos sociais, profissionais da educação e representantes de universidades que defendiam a concepção de criança como um sujeito histórico e produtora de cultura, começaram a discutir sobre a garantia e respeito aos direitos das crianças e também que as instituições deveriam seguir padrões mínimos de qualidade no atendimento, não sobrepondo a quantidade versus qualidade, pois não bastava a educação com uma visão compensatória e assistencialista, os espaços coletivos precisavam proporcionar situações de aprendizagem, priorizando o educar e o cuidar como ações indissociáveis.

Esse movimento de discussão sobre a qualidade das instituições que atendiam a primeira infância vem ao encontro do conceito de “qualidade transacional”, apontado por Bondioli (2004), pois se configura no debate entre pessoas com interesses comuns em relação à educação, porém com pontos de vistas diferentes, mas que no diálogo conseguem estabelecer valores, intenções e prioridades para que se efetive uma educação de qualidade.

Esse debate fez emergir na década de 1980 a luta pela qualidade no atendimento da primeira infância, ressaltando critérios que precisariam ser atendidos por essas instituições. O discurso da qualidade se fez presente então de diversas maneiras, através de: “[...] pesquisas, medidas, padrões e diretrizes sobre a boa prática” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 132). Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2019), esses critérios dizem respeito à estrutura, processo e resultado. Para os autores, os critérios estruturais estão relacionados ao sistema organizacional da instituição, quantidade de crianças por agrupamento, formação dos(as) profissionais, proporção adulto-criança e currículo. Já os critérios processuais referem-se ao cotidiano das instituições, em especial às atividades das crianças, interações entre adultos e crianças e também a relação com as famílias. Os critérios de resultado estão voltados à aspectos do desenvolvimento das crianças, ao seu desempenho escolar, social e econômico posterior e satisfação das famílias.

A luta por esses padrões mínimos de qualidade foi assegurada na promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 205, “[...] a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”, assim como no artigo 206, inciso VII, “garantia de padrão de qualidade”, e mantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), definindo a

educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Essas legislações, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), consagraram a criança como sujeito de direitos, exigindo que as creches fossem transferidas para responsabilidade de órgãos da educação e ofertada pelos municípios, estabelecendo que 25% da receita arrecadada por meio dos impostos seria destinada à manutenção e desenvolvimento da educação, além da exigência de formação dos(as) professores(as) em nível superior ou técnico no magistério.

Para complementar o repasse dos recursos municipais, a educação básica recebe o recurso federal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB), em vigor de 2007 a 2020.

Apenas em 2007 as creches foram inseridas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB), em função de ampla mobilização do movimentos sociais como os fóruns de defesa dos direitos das crianças (Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes – COMDICA, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o movimento “Fraldas Pintadas”, movimento “FUNDEB PRA VALER”, entre outros) se manifestaram para assegurar pelo direito à Educação Infantil em instituições educativas de qualidade (DAL COLETO, 2014, p. 71).

Até final da segunda quinzena de dezembro de 2020 este fundo encontrava-se em votação na Câmara dos Deputados e Senado, porém numa ação tardia, pois as mudanças e discussões sobre o FUNDEB têm sido realizadas desde 2015 com a PEC 15/2015 e desconsideradas pelo atual Governo Federal, num movimento de resistência para ampliar o investimento na Educação Básica pela União, a qual apresenta propostas e projetos para remanejar estes recursos para outras áreas, mostrando o descaso do Governo com a educação do País.

A PEC 15/2015 tem por objetivo tornar o FUNDEB um fundo de investimento permanente, mais equitativo e ampliar o investimento da União de 10% (dez por cento) para 20% (vinte por cento). Em 26 de agosto de 2020 foi aprovada a Emenda Constitucional 108/2020 que torna esse fundo permanente e eleva o percentual de investimento da União de 10% (dez por cento) para 23% (vinte e três por cento) de maneira gradual no período de seis anos a partir de janeiro de 2021, conforme aponta o artigo 2 desta Emenda

Art. 2º O ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 60. A complementação da União referida no inciso IV, do caput do art. 212 – A da Constituição Federal será implementada progressivamente até alcançar a proporção estabelecida no inciso V do caput do mesmo artigo, a partir de 1º de janeiro de 2021, nos seguintes valores mínimos:

I – 12% (doze por cento), no primeiro ano;

II – 15% (quinze por cento), no segundo ano;

III – 17% (dezesete por cento), no terceiro ano;

IV – 19% (dezenove por cento), no quarto ano;

V – 21% (vinte e um por cento), no quinto ano;

VI – 23% (vinte e três por cento), no sexto ano; (BRASIL, 2020).

Nesta luta de confrontos ideológicos e interesses políticos frente a aprovação da Emenda Constitucional 108/2020, era preciso aprovar a lei que regulamenta o FUNDEB, isto representa um retrocesso para a educação diante das alterações estabelecidas no texto inicial que viabiliza o repasse de 10% (dez por cento) do recurso da União para as instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas), algo que fortaleceria o movimento de compras de vagas, como tem acontecido no município de São Paulo através dos *vouchers* e do investimento em convênios, pois a aplicação é menor e em média tem-se visto a precarização da gestão pedagógica ofertada aos bebês e crianças. Diante desta aprovação o governo deixa claro sua desvalorização à educação pública e abre brechas para o fortalecimento das ONGs e também para a educação tendenciosa ao cunho religioso, como aponta Gregório Grisa (2020) professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- IFRS e comentarista do jornal GGN.

Frente aos movimentos em defesa da educação, em 25 de dezembro o FUNDEB foi sancionado através da lei 14.113 que regulamenta o fundo, tornando-se agora um recurso permanente com repasse de 10% (dez por cento) para 23% (vinte e três por cento) de forma progressiva em um período de 6 anos conforme estabelecido na Emenda Constitucional de 108/2020, garantindo uma educação mais equitativa. Dos recursos, 70% do FUNDEB será destinado à remuneração dos(as) profissionais da educação básica, com destinação de um percentual para a educação infantil.

Voltando ao levantamento dos documentos que tratam sobre a qualidade educacional no Brasil, após a garantia legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, era preciso saber qual o papel dessas instituições e seus profissionais, assim como quais seriam seus padrões de atendimento para a

garantia dos direitos das crianças. Instaura-se então, um novo movimento de estudos e debates no sentido de construir uma identidade qualificada da Educação Infantil. O próprio Ministério da Educação e da Cultura (MEC) se empenhou na discussão e construção de documentos, diretrizes e propostas curriculares para a educação infantil, no sentido de se constituir um espaço qualificado ao atendimento dos bebês e crianças, atendendo ao exposto na LDB 9394/96

Art. 9 – A União incumbir-se-á de:

I – elaborar um Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios;

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...]; (BRASIL, 1996).

O MEC então publica o documento **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança** (BRASIL, 1995), escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, reeditado em 2009 (Fig. 3 e 4). O documento consistia em um cartaz contendo os doze critérios para a creche, um vídeo: “Nossa creche respeita criança” e um folheto com sugestões de discussão em grupos de formação.

O documento é dividido em duas partes, sendo a primeira critérios para a organização do trabalho pedagógico com os bebês e crianças, dentro da rotina da creche, visando o direito desses sujeitos, envolvendo as famílias no acompanhamento desse processo, como por exemplo: “direito à brincadeira; atenção individual; higiene e saúde; desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; desenvolver sua identidade cultural; movimento em espaços amplos e contato com a natureza”(BRASIL, 2009, p.13).

Já a segunda parte do documento preocupa-se em apontar critérios sobre as normas e diretrizes políticas da creche, como “respeito aos direitos fundamentais da criança; compromisso com o bem-estar e desenvolvimento da criança; reconhece que as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; reconhece que as crianças têm direito à brincadeira” (BRASIL, 2009, p. 31).

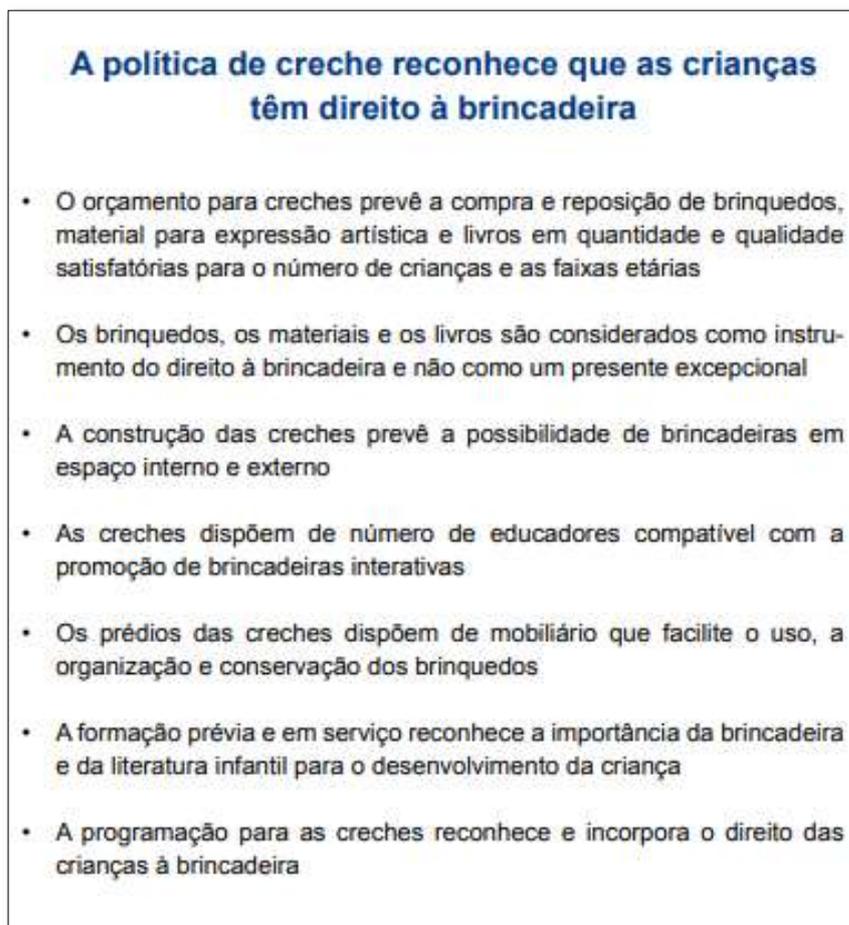
Figura 4- Página do documento – Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche

**Nossas crianças têm direito à brincadeira**

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
- As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
- Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
- As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
- Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
- Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
- Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
- As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
- As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
- Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
- Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças

Fonte: CAMPOS (2009, p. 14)

Figura 5- Página do documento - A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche



Fonte: CAMPOS (2009, p. 38)

O documento teve por objetivo garantir os padrões mínimos de qualidade que respeitem os direitos das crianças, em uma linguagem clara e de fácil compreensão, apontado por Didonet (2012) como um documento que auxiliaria na avaliação do trabalho realizado pelos(as) profissionais que atuam com bebês e crianças nas creches.

É um instrumento prático de autoavaliação dos profissionais que atuam em creches. Apresenta uma ampla lista de itens indicativos de uma boa educação na creche em dois campos: ação pedagógica e a política de creche, ambos focados no respeito aos direitos da criança. A leitura desse checklist" é, por si só, instigador de respostas *sim* ou *não*, servindo para a professora apropriar-se de um conhecimento sobre a realidade em que atua e decidir-se por melhorar sua atuação bem como buscar os meios necessários para atender ao que está ali indicado como direito das crianças. Pode se dizer que é um instrumento de orientação e,

simultaneamente, de avaliação de Educação Infantil na creche (DIDONET, 2012, p. 8).

Em 1998 foi publicado o documento **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil** (BRASIL, 1998), fruto das discussões dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, em atendimento aos princípios dos documentos federais anteriores que versam sobre a formação dos professores(as), propostas pedagógicas voltadas ao cuidar e educar, atendimento às crianças com necessidades especiais, gestão democrática com a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico e a participação das famílias no contexto escolar. É, portanto, um documento com regulamentações a serem atendidas a fim de autorizar o funcionamento da instituição de educação infantil que atenda a esses padrões de qualidade estabelecidos.

Para além das questões estruturais, a educação infantil precisava de uma identidade, sobretudo no que diz respeito à atuação dos professores(as) com crianças tão pequenas. Assim, em 1998 o MEC publica os **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs)** (BRASIL, 1998a), não como um documento mandatório, mas apresenta orientações pedagógicas para a educação infantil, tanto no âmbito da formação docente como na elaboração dos planejamentos das cotidianidades junto aos bebês e às crianças. Porém, tal documento retrata a criança como um “sujeito escolar” e desconsidera a diversidade cultural brasileira, além de tratar “[...] a educação infantil como ensino e não como um contexto educativo” (SILVIA, 2012, p.19).

O documento é composto por três exemplares, sendo o volume I voltado às concepções de criança, educação e profissional da educação, além de estabelecer objetivos gerais para a educação infantil. O volume II discute a construção da identidade e autonomia das crianças a partir das atividades voltadas à formação pessoal e social, e o volume III aborda as atividades do conhecimento de mundo a partir de diferentes linguagens. Contudo, como nos mostra Cerisara (2002, p. 337)

Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental.

Sendo assim, as diferentes linguagens tornam-se conteúdos condicionados à “didatização” (CERISARA, 2002, p. 337), em que a voz e participação dos bebês e crianças são desconsideradas no processo.

Já em 1999 o Conselho Nacional de Educação define e publica as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)** (BRASIL, 1999), documento com caráter mandatório, republicado em 2009 após revisão, que tem por objetivo “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.11). O documento traz a concepção de criança como um sujeito histórico, produtor de cultura, que aprende por meio das interações e brincadeiras, sendo esses os eixos estruturantes das propostas pedagógicas. Define ainda como funções da educação infantil o cuidar e o educar e o seu caráter indissociável.

A pesquisadora Dal Coletto (2014, p. 74) ressalta que o conceito de qualidade apresentado por esse documento se define como “compromisso e fundamentos”, por meio da garantia dos princípios éticos, políticos e estéticos para construção dos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil. Assim as DCNEI (BRASIL, 2009) asseguram:

A educação em sua integralidade [...];  
 A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;  
 A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias [...];  
 O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade [...];  
 O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças [...];  
 Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços [...];  
 A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;  
 Apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; (BRASIL, 2009, p. 19-20).

Conforme mencionado na LDB 9394/96, da incumbência da União de se construir um PNE, em 2001 é construído o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) para o período de 2001-2010, tendo por objetivo qualificar a educação em todos os níveis, ampliar o atendimento na educação infantil, promover a formação de professores(as), tanto em nível superior quanto formação em serviço, construir

projetos pedagógicos com a participação de todos e garantir a alimentação dos bebês e crianças nas instituições educativas. Em 2014 é aprovado e publicado o novo Plano Nacional de Educação com periodicidade de 2014 a 2024, com as seguintes diretrizes:

- I. Irradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar;
- III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na irradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. Melhoria da qualidade da educação;
- V. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. Promoção do princípio da gestão democrática e da educação pública;
- VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. Valorização dos(as) profissionais da educação;
- X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Para a garantia das diretrizes e metas estabelecidas que visam a qualidade da Educação Básica através do PNE 2014-2024, o sistema educacional conta com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, sendo este o principal fundo de financiamento da educação sancionado em 25/12/2020, conforme já mencionado.

Em 2006 o MEC publica os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI)**, com o “[...] objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere a organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006, p. 8). Cabe ressaltar que desde a Constituição de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e todas, as leis e documentos predecessores denotam as constantes lutas pelos direitos dos bebês e crianças à educação de qualidade, planejada por profissionais qualificados, visando o desenvolvimento integral destas crianças, tendo-os como sujeitos de direitos e garantindo seu atendimento em instituições escolares com espaços adequados à faixa etária.

Nesse movimento são elaborados os PNQEI (2006), que estabelecem padrões contidos nesses princípios de qualidade da educação infantil e priorizam a diversidade territorial, concepções e práticas adequadas ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, além de adequações estruturais nas instituições

que atendem a esse público, formação adequada aos(às) profissionais, parceria com as famílias e enfatizam o educar e cuidar como ações indissociáveis.

O que o documento estabelece como padrões de qualidade aproxima-se dos aspectos-chaves para uma educação infantil de qualidade, apontados por Zabalza (1998):

1. Organização dos espaços: retrata a importância de espaços amplos que possibilitem os bebês e as crianças viverem diferentes experiências;
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver atividades, propiciando o desenvolvimento da autonomia;
3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais, implica nas relações e interações que os bebês e crianças estabelecem nos espaços institucionais, e sentir-se seguro nesse ambiente;
4. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta), envolve um trabalho articulado com as famílias em situações que possam compartilhar seus saberes;
5. Sistema de avaliação, como parte do processo, direcionando o planejamento e o percurso;

Tais aproximações são observáveis, uma vez que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) apontam a necessidade de as instituições de educação infantil proporcionarem às crianças vivências em espaços amplos e de contato com a natureza, tornando-as acessíveis e considerando as especificidades das faixas etárias. Outro aspecto diz respeito à concepção de criança potente, produtora de cultura, que aprende nas interações. Nesse sentido, as propostas precisam respeitar o tempo das crianças para desenvolver suas pesquisas individuais, bem como entender o educar e cuidar como ações indissociáveis, pois as crianças, além de terem suas necessidades fisiológicas atendidas, o espaço educacional precisa ser um ambiente em que elas se sintam seguras e acolhidas para a conquista de sua autonomia e independência.

No que diz respeito às famílias, o documento define a escola como um espaço de partilha responsabilidades, trabalho em conjunto e dimensão da gestão democrática. Quanto ao sistema de avaliação, estabelece inicialmente o conceito de parâmetros como norma e para a implementação e acompanhamento dessas normas, aponta a necessidade de ter os indicadores de qualidade, buscando uma

avaliação não baseada nos resultados de aprendizagem e sim com o olhar voltado aos processos e práticas.

Em 2008, conforme publicado no relatório de monitoramento do uso dos indicadores (BRASIL, 2008), uma equipe composta pelo MEC, Ação Educativa, União do Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Unicef, Fundação Orsa e representantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), se reúne para a construção dos **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**.

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p. 12).

Diante do exposto, Dahlberg, Moss e Pence (2019) defendem que as instituições de educação infantil precisam se constituir como fóruns na sociedade civil, em que os sujeitos pertencentes a este universo busquem discutir sobre questões sociais, culturais, políticas e econômicas, pois a escola não está apartada da sociedade, é nela que as pessoas podem e devem tanto exercer quanto se fortalecer enquanto cidadão na luta por direitos, aprendendo a escutar e refletir sobre o ponto de vista do outro, para juntos chegar a um consenso coletivo, princípio da gestão democrática.

Embora não haja uma única definição do que seja qualidade, há alguns princípios que precisam ser atendidos, conforme apontam os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009): direitos humanos; valorização da diversidade humana nos diferentes aspectos, sejam sociais, biológicos ou culturais; respeito à legalidade que defende e fundamenta uma educação de qualidade e respeito ao desenvolvimento infantil, sendo as crianças cuidadas e educadas por profissionais capacitados.

O documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) é constituído por 7 Dimensões consideradas fundamentais, sendo elas: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaço, materiais e mobiliários; Formação e condições de

trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Figura 6- Página do documento- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS

Indicadores



- 2.1. Crianças construindo sua autonomia
- 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social
- 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo
- 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais
- 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita
- 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

Fonte: BRASIL (2009, p. 31)

As dimensões são subdividas por indicadores e questões que conduzem a avaliação do indicador, por meio da estratégia das cores: verde, amarelo e vermelho, sendo o verde para ações que estão consolidadas na unidade educativa, amarelo para ações que ocorrem algumas vezes, mas ainda não estão consolidadas e o vermelho para ações que não acontecem na unidade educativa. Além da atribuição de cores por meio de um processo reflexivo e dialógico entre todos os envolvidos no processo avaliativo, é estabelecido um momento para a construção do plano de ação, em que serão levantados os indicadores que receberam as cores amarelas e vermelhas, afim de discutir sobre os problemas encontrados na instituição que levaram a definição de tal cor, quais ações serão estabelecidas para resolvê-las, quem serão os responsáveis e cabe aqui ressaltar que existem ações que ultrapassam a governabilidade da instituição, portanto devem ser discutidas e encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação (SME), assim como estabelecer os prazos para a execução das ações.

Os prazos são divididos em curto (até o final do ano), médio (até o final do próximo ano) e longo (realizados em anos posteriores). É muito importante nesse processo de responsabilidades compartilhadas entre esses sujeitos, que as ações sejam acompanhadas, pensando num processo e não numa avaliação estanque em que a qualidade seja vista como um produto.

Em 2017, o MEC lança a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), definindo esse documento como balizador da qualidade da educação, no sentido de que um currículo unificado garantirá uma aprendizagem de qualidade a todos e todas. Segundo o documento:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC (BRASIL, 2017) fere os princípios e concepções das DCNEI (BRASIL, 2009), ao estabelecer objetivos a serem atingidos dentro de determinadas faixas etárias, como afirma (ROSA, 2019, p. 98):

Na BNCC, a partir da terceira versão, surge outros enunciados na proposta curricular. Despontam as competências gerais para a Educação Básica, as quais devem reger o currículo da Educação Infantil. A intencionalidade pedagógica como forma de direcionar os trabalhos com as crianças, de responsabilizar e culpabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso das crianças. Outro aspecto chave da Base é a transição para o Ensino Fundamental, a qual detalha, na síntese das aprendizagens, o que se espera que as crianças aprendam para ir para o Ensino Fundamental. Aqui, nessa mudança discursiva, podemos ver um projeto político de subjetivação da criança a aluno, que precisa aprender na “idade certa” [...].

Segundo Pereira (2020) quando a BNCC traz os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 45-52) desconsidera as especificidades de cada criança ligadas ao seu contexto social e desigualdades às quais está inserida, além das diversidades entre instituições de educação infantil e pressupõe que todas as crianças têm o mesmo padrão de desenvolvimento, onde o contexto social e cultural não influencia na construção da sua aprendizagem.

Nesse sentido, a BNCC desconsidera as múltiplas linguagens da infância, a criança investigadora e criativa, pois ao propor os “[...] objetivos de aprendizagens

para cada campo de experiência, ela retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos da aprendizagem” (PEREIRA, 2020, p. 83). Cabe pontuar que, o professor da infância

[...] planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais que favoreçam provocações à imaginação e desafios [...], dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades (FINCO, 2015, p. 234).

Para além do fortalecimento da Educação Infantil em um trabalho voltado aos conteúdos de aprendizagem, a BNCC traz essa etapa como preparatória para o Ensino Fundamental, como é pontuado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (ANPED, 2017, p.13)

A Educação Infantil deixa de ser vista em sua singularidade e especificidade para ser tomada como um pré-requisito para escolarização. Concepção que vigorou fortemente nos anos 1970 e 1980 no Brasil, e que parece ser ressuscitada nesta 3ª versão. Expressa a presença de mecanismos de controle, o que nos permite alertar para o perigo de um alinhamento entre direitos de aprendizagem, verificação de desempenho, formação de professores(as) e recursos didáticos, incidindo na autonomia das instituições e na desqualificação do trabalho docente. Isso se mostra particularmente preocupante ao ser apresentada, num quadro, a ‘síntese das aprendizagens para a transição para o Ensino Fundamental’ em cada um dos campos de experiência, as quais facilmente podem ser transformadas numa listagem de pré-requisitos a serem verificados, ao final da Educação Infantil, como condição para ingresso na etapa seguinte da educação.

Assim, a BNCC reduz o papel do professor que organiza bons contextos de experiência, a partir do planejamento dos tempos, espaços, materialidades e interações, a um professor que deve preparar a criança para o Ensino Fundamental.

### **3.2 Autoavaliação Institucional Participativa: Conhecendo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**

Mesmo com a publicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil nacionais (BRASIL, 2009), a rede Municipal de São Paulo não adotou esse documento como um instrumento avaliativo. O município tinha um questionário que era preenchido junto aos professores(as) e equipe gestora ao final do ano letivo, sendo entregue à supervisão escolar com vistas ao acompanhamento das ações

realizadas na instituição. O instrumento recebia a nomenclatura de Plano de Acompanhamento e Avaliação da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2009) e continha questões voltadas ao planejamento de Professor(a), Diretor(a) e Coordenador(a) Pedagógico(a) como, por exemplo: a unidade escolar tem registros que demonstram conhecimento referente às crianças e revelam a ação de acompanhamento proposta assim como a intervenção?; o(a) Diretor(a) conhece, problematiza e intervém nas práticas pedagógicas que ocorrem na U.E., identificando as dificuldades e as necessidades em direção às metas e às diretrizes estabelecidas?; o Coordenador(a) Pedagógico(a) elabora o seu plano de formação para a U.E. a partir das avaliações e das necessidades formativas dos(as) professores(as), com vistas à implementação da programação didática prevista no Projeto Pedagógico e considerando as Orientações Curriculares, sendo o documento curricular vigente da época?.

Neste mesmo instrumento havia questões voltadas à sistematização e monitoramento das ações dos(as) Professores(as), do(a) Diretor(a) e do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), apontando as evidências de tal ação, os avanços, dificuldades, encaminhamentos e considerações. Nessa época não se falava na possibilidade da participação das crianças, ou até mesmo de suas famílias no processo avaliativo. Era realizada uma avaliação sobre o próprio fazer, mas essa não tinha um sentido formativo ou reflexivo, era apenas uma prestação de contas do trabalho desenvolvido, não necessariamente pela estrutura do documento, mas por se estar ainda muito preso à cultura da avaliação como algo punitivo. Possivelmente essa cultura poderia ser transformada a partir da discussão sobre esse documento, a fim de que a equipe escolar pudesse reconhecer o quanto esse processo poderia ser uma avaliação com “[...] potencial para ser indutora de políticas e de ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões, apoiar a formulação de projetos pedagógicos, programas e planos, e auxiliar no acompanhamento da criança” (RIBEIRO, 2015, p. 31).

Em 2013 se vivia, não só na Rede Municipal de São Paulo como no Brasil, a discussão sobre avaliação “na” e “da” educação infantil. Em São Paulo as discussões sobre a avaliação “na” educação infantil se fortaleciam no sentido de qualificar os registros dos percursos de aprendizagens das crianças, enquanto a avaliação “da” educação infantil caminhava para a qualificação das instituições, buscando uma avaliação que olhasse para as condições de materiais, espaços e

contextos que são ofertados às crianças a fim de revisitar a prática e avaliar o Projeto Político Pedagógico da unidade, de modo que ele represente a identidade de cada instituição, dando visibilidade às ações que acontecem em seu cotidiano, tornando-se objeto de pesquisa e qualificação e pensando também em um processo avaliativo em parceria com a comunidade educativa, não apenas por representatividade, mas com a participação de todos, pois a qualidade segundo Bondioli (2004, p. 14)

[...] não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo considera e garante a escuta de todas as vozes que compõem esse cenário educativo, cada um com pontos de vistas diferentes, mas que podem contribuir para um ambiente de aprendizagem qualificado aos bebês e crianças, com planejamento de propostas significativas, organização dos espaços considerando as especificidades de cada faixa etária e proporcionando as diferentes interações com vistas à construção das aprendizagens e culturas infantis, bem como garantir de fato uma gestão democrática, em que todos são responsáveis pelas decisões e discussões geridas na instituição, para que então possam se sentir pertencentes a ela.

Com relação à avaliação na educação infantil, a gestão pedagógica do município publica a Orientação Normativa 01/2013 Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares (SÃO PAULO, 2014), que tem por objetivo subsidiar os(as) professores(as) na construção da avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, registrando “[...] as situações/experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens, considerando o princípio de que a avaliação é um processo contínuo, para identificar suas potencialidades, interesses e necessidades” (SÃO PAULO, 2014, p. 22), considerando registro, escuta e observação, ações inerentes ao fazer do professor e este um observador participativo.

No mesmo ano a Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT-EI) começa um movimento de incentivo nas unidades educativas CEIs e EMEIs com

uso do documento nacional Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), com o objetivo de, durante o processo, compor os indicadores para a própria rede municipal, visando a construção de uma cultura de avaliação institucional participativa.

[...] o processo com que se faz, se assegura, se verifica, se contextualiza, se declina a qualidade é uma co-construção” de significados em torno da instituição e da rede, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e um transmissão de saberes (BONDIOLI, 2004, p.17).

Como discorre Bondioli (2004), a avaliação ganha um aspecto formativo, em que seus autores(as) constroem o conhecimento e o conceito de qualidade para aquele território em parceria, em uma relação dialógica, considerando suas fragilidades e potencialidades em uma proposição horizontal, que valoriza a escuta de todos os sujeitos desse processo, estabelecendo uma reflexão contínua de construção e qualificação das práticas educativas em que harmonizam o PPP da unidade através da construção do plano de ação e do acompanhamento.

O processo de construção e implementação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana ocorreu durante a Gestão do Prefeito Haddad, no período de 2013 a 2016. Ribeiro, Campos e Valverde (2015) explicitam que o processo de construção teve início com o Seminário Regional, em que os(as) representantes da DOT-EI apresentaram a proposta aos(às) supervisores(as) das unidades de educação infantil, em um processo inicial de aplicação da autoavaliação institucional com os Indicadores nacionais e posteriormente, a partir dessa experiência, construíram os Indicadores municipais. Após a aprovação da Supervisão, os CEIs e as EMElS foram convidados a participar deste processo de autoavaliação com a aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Nacional (BRASIL, 2009), neste primeiro momento houve a participação de 441 unidades que receberam inicialmente uma formação com a assessora Bruna Ribeiro sobre a metodologia de aplicação do instrumento.

Essas unidades foram convidadas a compartilhar suas experiências com relação a aplicação do instrumento em um Seminário Regional. A partir dessa vivência foi apontado que seria necessário estabelecer no calendário escolar um dia para este momento, pois a metodologia exige a participação de todos da

comunidade educativa, sendo viável realizá-lo em um dia que não houvesse atendimento na unidade escolar.

Após o mapeamento das demandas apontadas a partir da aplicação do instrumento, DOT- EI constrói um Grupo de trabalho chamado Comissão Ampliada para a Escrita dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do Município de São Paulo, com os diferentes atores da rede (professores(as), diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), formadores(as), auxiliares técnicos de educação, representantes da saúde e alimentação), para a construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP), considerando que

Para atingir uma boa qualidade, que respeite os direitos da criança e de sua família, é indispensável que ela seja construída com a participação ativa de todos os protagonistas envolvidos, o que inclui desde as autoridades responsáveis, nos órgãos oficiais e nas entidades, até os adultos que trabalham nas instituições, com a contribuição de pais, mães e das pessoas da comunidade mais próxima (CAMPOS; CRUZ, 2011, p. 103).

Neste grupo de trabalho pensou-se na adequação dos indicadores nacionais para que pudessem ser articulados com a realidade das instituições de educação infantil do município de São Paulo, como afirmam Ribeiro, Campos e Valverde (2015), fortalecendo o papel dos(as) profissionais, acrescentando questões voltadas à realidade dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), Educação Especial, à dimensão sobre as relações étnico-raciais e de gênero, assim como a dimensão “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”, tendo clareza de que esses indicadores visam a garantia dos direitos dos bebês e crianças à uma educação de qualidade, assim como garantir o princípio da participação e escuta de todos os sujeitos que integram a comunidade educativa para a reflexão, discussão e aprimoramento do Projeto Político Pedagógico da instituição. Considerou-se também a permanência da metodologia dos indicadores nacionais referindo-se as cores e adequando esse processo para dois momentos, sendo um de autoavaliação e o segundo para a construção do plano de ação em que se indicam os problemas, as ações que serão realizadas para saná-los, os responsáveis por essas ações e o prazo para sua efetivação.

Levando em consideração a participação de todos e a necessidade apontada pelas unidades parceiras que aplicaram o documento nacional, a Secretaria

Municipal de Educação estabelece para o ano de 2015 dois períodos garantidos em calendário para a aplicação construção do plano, “[...] o período de 4 a 16 de maio de 2015 foi reservado para a autoavaliação e o período de 1 a 12 de junho de 2015, para a elaboração do plano de ação” (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.15). Período este que prevê a possibilidade desse processo acontecer num sábado, buscando assim viabilizar a participação mais efetiva das famílias.

As primeiras mudanças ocorridas na construção do documento foi que os Indicadores nacionais são divididos em sete dimensões e o paulistano foi dividido em nove, ficando assim na primeira versão:

Quadro 1- Primeira versão dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

<b>Indicadores de Qualidade da Educação Infantil</b>	<b>Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana</b>
<b>Dimensão 1</b> - Planejamento Institucional	<b>Dimensão 1</b> – Planejamento e Gestão educacional
<b>Dimensão 2</b> – Multiplicidade de experiências e Linguagens	<b>Dimensão 2</b> – Multiplicidade de experiências e linguagens
<b>Dimensão 3</b> – Interações	<b>Dimensão 3</b> – Interações
<b>Dimensão 4</b> – Promoção de saúde	<b>Dimensão 4</b> – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo
<b>Dimensão 5</b> – Espaço, materiais e mobiliários	<b>Dimensão 5</b> - Ambientes educativos: espaços, tempos e materiais
<b>Dimensão 6</b> – Formação, condições de trabalho dos professores e demais profissionais	<b>Dimensão 6</b> - Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras
<b>Dimensão 7</b> – Cooperação e troca com as famílias e participação na rede proteção	<b>Dimensão 7</b> – Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade
	<b>Dimensão 8</b> - Relações étnico-raciais e de gênero
	<b>Dimensão 9</b> – Autoria, participação e escuta dos bebês e crianças

Fonte: Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil, 2013.

O grupo de trabalho, composto por 39 representantes, subdividiu-se em nove pequenos grupos para se debruçarem na escrita das dimensões dos Indicadores e alterações que viessem ao encontro da concepção da Rede. Dimensão 1, que enfatiza o papel da gestão pedagógica na construção do PPP com a participação

de toda a comunidade educativa: famílias, professores(as), equipe gestora, funcionários, bebês e crianças, assim como a organização do trabalho da unidade em relação à acessibilidade e eliminação das barreiras para a plena participação de todos, considerando suas especificidades e/ou deficiência. A Dimensão 6 vem ao encontro da Dimensão 1 quando trata da participação de todos e considera todos os sujeitos da unidade educacional como educadores, que por meio do diálogo constroem juntos a identidade da unidade educativa; neste sentido, esta dimensão além de tocar nas condições de trabalho de todos, traz a importância da formação como um fator determinante para a qualidade da educação.

Com relação a dimensão 2, o grupo se preocupou em dar visibilidade aos bebês, tendo o brincar como eixo norteador das vivências infantis, assim como uma linguagem, “[...] que é a forma mais significativa e legítima que elas têm para se expressar no mundo, se conhecendo e se desenvolvendo” (SÃO PAULO, 2016, p. 37), bem como a construção das culturas infantis por meio das múltiplas linguagens e conhecimento da cultura popular através dos brinquedos e brincadeiras tradicionais.

Já a Dimensão 3 que versa sobre as Interações é um dos eixos do currículo da educação infantil, o grupo pensou na construção dessa dimensão voltada ao conceito de interação nos diferentes âmbitos: na qualidade relacional e na interação dos bebês e crianças com o ambiente educativo e os elementos que o compõem. Outra questão importante com que o grupo de trabalho se preocupou foi a concepção de que todos são educadores(as) e quando os indicadores se direcionam às atribuições docentes, especificamente utiliza-se o termo “professor”.

Na discussão da Dimensão 4, ampliou-se o olhar no sentido de garantir o educar e cuidar como ações indissociáveis. Para a discussão desses indicadores buscou-se diferentes representatividades da saúde e alimentação. Já a Dimensão 5 preocupou-se em destacar esses ambientes como um segundo educador(a), na importância dos tempos, espaços e materialidades para as experiências, descobertas, investigações, expressões e aprendizagens dos bebês e crianças, mas, principalmente, na gestão do tempo institucional para respeitar e garantir o tempo dos mesmos.

Com relação a Dimensão 7, reconhece não apenas a unidade educacional como o único espaço educativo, mas sim a Cidade como educadora, promovendo uma educação integral.

[...] pressupõe sua integração a outros espaços, sendo a diversidade de fontes de cultura existente fundamental para o fortalecimento da escola pública na articulação ao desenvolvimento comunitário, na perspectiva do atendimento integral aos bebês e crianças na Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2016, p. 61).

Dessa forma, garante-se uma educação voltada à responsabilidade social e ao acolhimento a todos em suas diferentes manifestações culturais e sociais, bem como a Dimensão 8 que trata das questões de promoção da igualdade étnico-racial e de gênero, promovendo uma cultura de respeito, valorização e representatividade de todos os povos negros, indígenas, brancos e imigrantes.

Por fim a dimensão 9, que aborda a autoria, participação e escuta dos bebês e crianças, temas estes desmembrados nas sete dimensões dos Indicadores nacionais, destacados na construção dos indicadores municipais, no sentido da participação dos bebês e crianças no planejamento das cotidianidades a partir de sua escuta e observação pelo adulto, considerando que essa escuta não se limita à audição, pois conforme aponta o próprio IQEIP (SÃO PAULO, 2016, p. 33)

[...] a escuta dos 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 os bebês e crianças possuem de ver, sentir e pensar o mundo, suas hipóteses, sonhos, criações, culturas, desejos, necessidades, bem como desafios, inquietações e desigualdades que marcam suas vidas desde a tenra infância.

Porém não basta apenas escutar, mas saber o que fazer a partir desta escuta, como essa se materializa nos planejamentos, documentação pedagógica e construção do PPP na unidade educativa, assim como garantir a participação desses meninos e meninas na avaliação da escola. Este fator é algo pontuado pelo documento sem muita clareza, pois apresenta a possibilidade de as crianças participarem desse processo conforme suas condições e metodologias apropriadas, mas não sinaliza caminhos para essa construção metodológica. O documento traz apenas duas questões que apontam a participação política das crianças no processo de avaliação

2.3.4 Bebês e crianças participam de momentos de avaliação da Unidade Educacional, tendo suas opiniões, ideias e perspectivas consideradas como elementos importantes para a organização das ações?

2.3.5 Os bebês e as crianças recebem devolutivas da equipe de educadoras e educadores de suas propostas, sugestões e ideias? (SÃO PAULO, 2016, p. 35).

Ainda que traga essa perspectiva da participação no processo de avaliação, pensando que esse adulto tenha uma escuta sensível para os desejos e necessidades dos bebês e crianças, este é um indicador que tem recebido vermelho com frequência, informação essa apresentada no Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil de 2016. Apesar de os(as) professores(as) considerarem que acolhem, incluem e transformam o planejamento a partir das vozes infantis, ainda vemos no cotidiano das instituições de Educação Infantil práticas centralizadas nos adultos e discursos de que as crianças não têm capacidade de avaliar a instituição e promover mudanças. Em algumas instituições é possível se deparar com o desconhecimento de como efetivar a participação das crianças no processo de autoavaliação institucional, principalmente com os bebês e crianças bem pequenas, público atendido nas creches.

Atualmente é observada na Rede Municipal de São Paulo uma preocupação com a participação política das crianças de 4 e 5 anos, como é evidenciado no artigo “Avaliação Institucional na Educação Infantil: A participação das crianças na organização do trabalho pedagógico” (ALMEIDA; PAIVA, 2016), em que as crianças participam da avaliação institucional decidindo sobre a organização de tempos e espaços da EMEI através da produção de desenhos. Outra estratégia também utilizada por muitas unidades educativas são os conselhos mirins, movidos por assembleias que envolvem as crianças em discussões sobre fragilidades e decisões a serem tomadas nas instituições, até mesmo a adequação do IQEIP para a efetivação da participação delas no processo de autoavaliação institucional, mas ainda não é algo instituído em todas as unidades.

Entretanto o Plano Municipal da Primeira Infância (SÃO PAULO, 2018-2030) traz como meta a participação das crianças de 3 a 6 anos na avaliação da qualidade dos serviços públicos voltadas à primeira infância, dentre eles a qualidade da instituição de Educação Infantil, a partir da constituição de colegiados com a representatividade das crianças como os grêmios estudantis e até mesmo os próprios conselhos mirins, conforme já mencionado. Tal ação ainda permanece na governabilidade da instituição, não sendo encarada como uma política pública e

dentre as Unidades que já possuem tais colegiados, as mudanças se restringem ao ambiente institucional, não se estendendo para um olhar territorial.

Após a aplicação do IQEIP em todas as Unidades de Educação Infantil em 2015, foi aberto um processo de consulta pública para que houvesse a escuta da Rede, com o objetivo de realizar as adequações do documento. Conforme o Relatório Técnico feito por Campos e Ribeiro (2015), as principais dificuldades encontradas pelas Unidades foram a extensão do documento e ordem das dimensões, considerando que a dimensão 9 deveria ser uma das primeiras a serem discutidas na plenária, pois a mesma representa o eixo central da qualidade da educação infantil.

Ao analisar a consulta pública, a Comissão ampliada se reuniu para a reescrita do documento, buscando condensar os indicadores e suprimir as questões que se repetiam e também adequar a ordem das dimensões, ficando assim: Dimensão 1 Planejamento e Gestão Educacional; Dimensão 2 Participação, escuta e autoria dos bebês e crianças; Dimensão 3 Multiplicidade de experiências e linguagens com contextos lúdicos para as infâncias; Dimensão 4 Interações; Dimensão 5 Relações étnico-raciais e de gênero; Dimensão 6 Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; Dimensão 7 Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Dimensão 8 Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; Dimensão 9 Rede de proteção Sociocultural: Unidade educacional, família, comunidade e cidade, sendo publicado em 2016.

Quadro 2: Versão final dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista

<b>Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista</b>	<b>Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista versão final</b>
<b>Versão</b>	
Dimensão 1 – <b>Planejamento e Gestão educacional</b>	<b>Dimensão 1</b> – Planejamento e Gestão educacional
Dimensão 2 – <b>Multiplicidade de experiências e linguagens</b>	<b>Dimensão 2</b> – Participação, escuta e autoria dos bebês e crianças
Dimensão 3 – <b>Interações</b>	<b>Dimensão 3</b> – Multiplicidade de experiências e linguagens com contextos lúdicos para as infâncias
Dimensão 4 – <b>Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser</b>	<b>Dimensão 4</b> – Interações

<b>cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo</b>	
<b>Dimensão 5 - Ambientes educativos: espaços, tempos e materiais</b>	<b>Dimensão 5</b> - Relações étnico-raciais e de gênero
<b>Dimensão 6 - Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras</b>	<b>Dimensão 6</b> - Ambientes educativos: espaços, tempos e materiais
<b>Dimensão 7 – Rede de proteção sócio cultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade</b>	<b>Dimensão 7</b> – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo
<b>Dimensão 8 - Relações étnico-raciais e de gênero</b>	<b>Dimensão 8</b> - Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras
<b>Dimensão 9 – Autoria, participação e escuta dos bebês e crianças</b>	<b>Dimensão 9</b> – Rede de proteção sócio cultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A versão final do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista tem sido utilizada nas instituições de educação infantil desde 2016, com datas estabelecidas em calendário, no mês de abril para aplicação e no mês de maio para a construção do plano de ação, porém um dos grandes desafios é o envolvimento de toda a comunidade educativa nesse processo de autoavaliação. O envolvimento e participação das famílias têm percentual baixo, devido ao fato de o documento Indicadores ser muito extenso e sua aplicação demandar um tempo muito grande, assim como a linguagem utilizada pelo documento que não favorece a compreensão das famílias frente ao que irão avaliar. No que diz respeito às crianças, no território de São Mateus, região em que se encontra a creche pesquisada, 7 (sete) EMEIs, de um total de 51 têm efetivado a participação delas no processo de autoavaliação institucional, assim como a constituição de conselhos mirins, garantindo a participação dos meninos e das meninas em processos decisórios da instituição.

Já nas creches essa participação ainda é um grande dificultador e não há conhecimento, por parte desta pesquisadora, de unidades educativas que tenham viabilizado e oportunizado a participação das crianças nesse processo de avaliação da qualidade das instituições, exceto a experiência vivida em uma das creches do território de São Mateus, que é objeto de estudo desta investigação.

### **3.3 Avaliação de contexto: uma trama tecida com fios soltos e nós, sem definições ou amarrações**

Desde 2018 as instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo vivem um enfraquecimento e falta de investimento formativo quanto a importância do processo de autoavaliação institucional participativa através da aplicação do IQEIP. Em contrapartida este documento tem sido indicado nas formações dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Educação Infantil como um instrumento potente para qualificar as práticas cotidianas das Unidades Educativas, bem como auxiliar nas devolutivas de planejamentos dos contextos e registros elaborados pelos(as) professores(as), também sendo um dos principais documentos de pesquisa para a elaboração e planejamento dos tempos, espaços, materialidades e interações nas cotidianidades educativas.

Dentro do processo colaborativo e participativo com os(as) profissionais da Rede para a construção do Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) garantiu-se sua articulação com os documentos já existentes, como o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), o IQEIP (SÃO PAULO, 2016) e as cenas que integram as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças que dão a visibilidade e coerência entre teoria e prática, pensando especificamente no IQEIP como um instrumento que ajuda analisar, refletir, avaliar e qualificar as práticas cotidianas.

Em 2019, diante das dificuldades apresentadas pelas Unidades Educativas com relação a participação das famílias e a incompreensão de muitos(as) profissionais(as) quanto ao processo de autoavaliação, é causado o “esverdeamento” das dimensões que estão diretamente relacionadas à prática, como é pontuado por Campos e Ribeiro (2016) em um seminário na região de Guaianases, pois esses(as) profissionais indicam apenas os aspectos que o Sistema precisa qualificar. O IQEIP deixa de ter sentido para as Unidades de Educação Infantil como um processo de autoavaliação institucional participativo que se “[...] constrói, através da consciência, da troca de saberes, do confronto construtivo de pontos de vista, do hábito de pactuar e examinar a realidade, da capacidade de cooperar para aspectos da “transformação para melhor” (SÃO PAULO, 2016, p. 6).

Neste mesmo ano, as Unidades de Educação Infantil se deparam com um novo processo de avaliação implementado através Plano Municipal da Primeira Infância, que tem como meta: “Melhorar a qualidade da Educação Infantil”, com estratégias de “[...] avaliar anualmente os serviços ofertados pela Prefeitura para a população da primeira infância” e “consolidar um sistema de avaliação intersetorial do desenvolvimento na primeira infância” (SÃO PAULO, 2018, p.40-41), apoiado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, num contrato de cooperação entre a fundação e a Prefeitura de São Paulo.

Diante da política de parceria entre o setor público e privado vive-se um fortalecimento das Organizações Não-Governamentais no atendimento direto às crianças, através dos conveniamentos e recentemente os *vouchers*, ou “[...] discutindo e propondo políticas, metas e ações para a educação das crianças e de suas famílias” (SASSON; CAMPOS, 2020 p. 108), com um discurso salvadorista e conservadorista para educação pública, trazendo uma concepção empresarial na busca por resultados, tendo a educação como mercadoria. Na Prefeitura de São Paulo existe a parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que atua na “[...] elaboração como na divulgação de materiais para a formação de professores(as), família e demais atores sociais que atuam com crianças, em especial, crianças na primeira infância” (SASSO; CAMPOS, 2020, p. 109).

Dentro das propostas dessas Organizações está a avaliação externa, como é o caso da Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, que em 2019 começa a realizar a Avaliação Externa dos Ambientes de Aprendizagens das Unidades de Educação Infantil, argumentando ser necessário um olhar externo à estrutura da Unidade para se observar e analisar os ambientes e oportunidades de aprendizagens que são ofertadas às crianças nos contextos educacionais, visando responder o quanto a educação atende à sua finalidade e aos seus objetivos, porém não deixa claro o que será feito com esses resultados.

O que argumentam é que dos resultados obtidos pela avaliação externa, a Secretaria Municipal de Educação intenta: avaliar os impactos dos projetos e da política educacional, acompanhar a implementação curricular e os desafios formativos, promover a melhoria na infraestrutura e por fim, garantir a todos os bebês e crianças da cidade de São Paulo o direito à Educação Integral, inclusiva e equitativa. Porém esse processo deixa algumas perguntas: O que está por vir depois da análise dos dados obtidos pela avaliação externa? Quais ações? Quem

serão os responsáveis? O que será feito com os dados? A qualidade tão almejada será amparada por uma concepção de gestão pública ou privada?

Para a realização dessa avaliação externa a Prefeitura Municipal de São Paulo estabeleceu uma parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), utilizando-se do instrumento de Avaliação *Measure of Early Learning Environments (MELE)*, que foi adaptado ao Currículo da Cidade - Educação Infantil, através de um Grupo de Trabalho constituído por educadores da rede municipal junto à Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social - LEPES da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto.

A Secretaria Municipal de Educação justificou a utilização desse instrumento MELE por ser um documento avaliativo que:

- ✓ Possibilita a adequação ao Currículo da Cidade – Educação Infantil;
- ✓ Olha para os contextos das ofertas de aprendizagens, não avaliando nem a criança, nem o(a) professor(a);
- ✓ Promove uma observação por amostragem, não objetivando ranqueamento, comparação ou publicização entre as Unidades Educativas;
- ✓ Utiliza-se de perguntas abertas nas quais observam-se as ofertas dos ambientes de aprendizagens;
- ✓ Apresenta uma linguagem acessível;
- ✓ Considera o processo, não o resultado.

O processo de avaliação externa se deu em duas etapas, tendo início em outubro de 2019 com as mesmas EMEIs que passaram pelo processo de análise dos relatórios de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil realizado em 2018 pela assessora Eliana Bhering, pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC) e professora da Faculdade de Educação da UFRJ, que atua no grupo de pesquisa do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC, intitulado “Educação e Infância: políticas e práticas”, que tem por objetivo principal investigar sobre a qualidade dos programas e práticas da Educação Infantil.

A análise dos relatórios de acompanhamento das aprendizagens teve por objetivo revelar as oportunidades de aprendizagens que são ofertadas às crianças de 4 e 5 anos e o que elas aprendem na Educação Infantil Paulistana, demanda advinda de

[...] duas perguntas que a gestão municipal da Educação apresentou aos profissionais da Divisão de Educação Infantil no início daquele ano: o que podemos esperar da Educação Infantil? Depois de seis anos na EI, o que podemos dizer que as crianças aprenderam? Sendo a pré-escola agora parte da educação obrigatória brasileira, a gestão municipal apresenta estas perguntas com o intuito de conhecer as experiências das crianças no percurso vivenciado durante na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019, p. 13).

Foi possível avaliar também as creches da rede direta, feita por dois avaliadores externos observando uma única turma/agrupamento de crianças durante o período de 3 horas, sendo estes um profissional da RMSP e um profissional contratado pelo LEPES. No mês de novembro a avaliação ocorreu nas creches parceiras, aquelas mantidas por entidades não-governamentais.

O instrumento de avaliação é dividido em 5 seções: I Informações sobre a Unidade Educacional; II Informações Básicas da Turma; III Oportunidades de Aprendizagens; IV Interações e abordagens para aprendizagens; V Espaços, Materiais e Configurações da sala; VI Instalações e Segurança.

Figura 7- Amostra do MELE - EMELs 4 e 5 anos

### III. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS

Para os itens a seguir, selecione a opção que melhor descreve as oportunidades de aprendizagens observadas.

9	Oportuni- dades de aprendizagens que promovam experiências da criança com noções de número, espaço, tempo, formas, cores, sequências e tamanho.	1	2	3	4
.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Projetos de investigação;</i></li> <li>• <i>Exploração, organização em coleções e criação de projetos, a partir de materiais diversificados;</i></li> </ul>	Não foram observadas oportunidades criadas pela(o) professora(or) para essas aprendizagens.	Oportunidades para essas aprendizagens são promovidas <b>APENAS</b> por meio de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades repetitivas/mecânicas. Exemplos incluem: resposta em coro para perguntas fechadas; crianças apontando individualmente para nomear números; escrever ou</li> </ul>	Oportunidades para essas aprendizagens são promovidas com uso de <b>UMA</b> das seguintes estratégias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças têm alguma escolha de como realizar uma atividade;</li> <li>• Crianças exploram e brincam com objetos diversos;</li> <li>• Professora(or) envolve as crianças em</li> </ul>	Oportunidades para essas aprendizagens são promovidas com uso de <b>DUAS OU MAIS</b> das seguintes estratégias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças têm alguma escolha de como realizar uma atividade;</li> <li>• Crianças exploram e brincam com objetos diversos;</li> <li>• Professora(or) envolve as</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jogos e brincadeiras etc.</i></li> </ul>		copiar números; cobrir pontilhados ou situações similares.	discussões, usa perguntas abertas; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora(or) relaciona a atividade a experiências reais ou do dia a dia.</li> </ul>	crianças em discussões, usa perguntas abertas; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora(or) relaciona a atividade a experiências reais ou do dia a dia.</li> </ul>
--	--	--	--	---	---

FONTE: SÃO PAULO (2019, p. 3)

Figura 8- Amostra do MELE - Creche 0 a 3 anos

#### IV. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS

Para os itens a seguir, selecione a opção que melhor descreve as oportunidades de aprendizagens observadas.

1 5.	<p>Oportunidades de aprendizagens que promovam experiências da criança com noções de número, espaço, tempo, objetos e suas relações.</p> <p>Exemplo s:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>brincar com blocos e jogos de montar, investigando relações de causa e efeito;</i></li> <li>• <i>explorar ritmos e espaços com o próprio corpo, seguindo orientações;</i></li> <li>• <i>fazer observações sobre o clima, os espaços e a natureza no espaço externo; fazendo registros a partir de diferentes linguagens;</i></li> <li>• <i>pesquisar informações diversas em livros, sítios de busca na internet (junto com a professora(or));</i></li> <li>• <i>fazer contagens e classificações de coisas do dia-a-dia.</i></li> </ul>	<p>1</p> <p>Nã o foram observadas oportunidades criadas pela(o) professora(or) para essas aprendizagens.</p>	<p>2</p> <p>Oportunidades para essas aprendizagens são promovidas <u>APENAS</u> por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades repetitivas/mecânicas. Exemplos incluem: resposta em coro ou individuais para perguntas fechadas; crianças apontando, individualmente para nomear números; escrever ou copiar números; cobrir pontilhados ou situações similares.</li> </ul>	<p>3</p> <p>Oportunidades para essas aprendizagens são promovidas com uso de <u>UMA</u> das seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças têm alguma escolha de como realizar uma atividade;</li> <li>• Crianças exploram e brincam com objetos diversos;</li> <li>• Professora(or) envolve as crianças em conversas, fazendo perguntas (abertas e fechadas) e apoiando as crianças em suas falas e expressões gestuais (repetindo, organizando e/ou incluindo palavras ou frases para ajudar na elaboração da ideia);</li> <li>• Professora(or) relaciona a atividade com experiências reais ou do dia a dia.</li> </ul>	<p>4</p> <p>Oportunidades para essas aprendizagens são promovidas com uso de <u>DUAS OU MAIS</u> das seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças têm alguma escolha de como realizar uma atividade;</li> <li>• Crianças exploram e brincam com objetos diversos;</li> <li>• Professora(or) envolve as crianças em conversas, fazendo perguntas (abertas e fechadas) e apoiando as crianças em suas falas e expressões gestuais (repetindo, organizando e/ou incluindo palavras ou frases para ajudar na elaboração da ideia);</li> </ul> <p>Professora(or) relaciona a atividade com experiências reais ou do dia a dia.</p>
---------	---	--	---	--	---

Fonte: SÃO PAULO (2019, p. 5)

Em 2020, com o objetivo de incluir a Educação Infantil no sistema de avaliação municipal por meio de um teste que inclua os aspectos: da infraestrutura, perfil dos Diretores(as); Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e Professores(as); observação dos contextos das turmas de creches e EMEl; práticas docentes; perfil das famílias e seu entendimento sobre o trabalho da Unidade, a Secretaria Municipal direciona a frente da Avaliação para a assessora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana

Bhering, sinalizando suas preocupações e a necessidade de um olhar mais atento à infraestrutura predial, materiais e equipamentos e composições das equipes e das relações com as famílias. Porém, esse sistema de avaliação deixa suas projeções e encaminhamentos obscuros frente às equipes educativas, sem a apresentação dos resultados do MELE, uma trama com muitos fios soltos e nós ainda para desatar.

Diante desta demanda é constituído um Grupo de Trabalho com profissionais da Rede em que a pesquisadora foi convidada, em função do tema de sua pesquisa estar relacionado ao processo da autoavaliação institucional. A pesquisadora aceitou o convite pelo fato de ter sido orientada pela banca de qualificação em aprofundar seu trabalho frente ao contexto que a Rede enfrenta com relação a avaliação externa, de modo a compreender melhor o processo e desvelar as intenções dessa avaliação.

O grupo de trabalho foi orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Eliana Bhering, especialista em Avaliação Externa, com a concepção de avaliação que busca examinar as condições que as crianças vivenciam no cotidiano das Unidades Educativas, assim como as interações que facilitam as ações das crianças e permitem o seu protagonismo, autonomia e escuta ativa de suas vozes. A professora em um dos encontros com o grupo defendeu que estas condições são de responsabilidade do Sistema, da Política, da Gestão da Unidade e Professores(as), portanto de todos que compõem esse contexto, visto ser por meio das avaliações que se pode rever as políticas públicas e as práticas, para que se tenham encaminhamentos que sejam potencialmente bons para todos.

Bhering e Abuchaim (2014) reconhecem que avaliação possui potenciais e limitações e que as informações obtidas por ela podem ser utilizadas de diversas maneiras: à serviço da evolução do trabalho da Unidade, da melhoria das práticas cotidianas e das formas de interação entre adultos e crianças, crianças e crianças, também da melhoria da coordenação pedagógica, aquisição de materiais, livros, brinquedos, manutenção e reformas prediais.

A grande trama que se instaura neste contexto não são as concepções advindas dessa assessora, o que ela defende enquanto avaliação externa ou de contexto para a Educação Infantil do município, até porque defende que a autoavaliação e avaliação externa são ações que se complementam, mas os fios soltos dessa trama está na gestão pública que não declara suas intenções, as

parcerias público-privado por meio de Organizações não-governamentais que tem crescido no município de São Paulo, inicialmente com a oferta de vagas, atualmente oferecendo a formação para algumas instituições sobre os protocolos e planejamentos das ações para o retorno das crianças presencialmente em 2021, a parceria no processo de avaliação externa através da FMCSV, na construção de Normativas, na formação e acompanhamento durante o ano de 2019 das Unidades Parceiras, além da possibilidade de contratação de formadores externos por meio do PTRF Formação (Programa de Transferência de Recursos Financeiros), uma verba destinada para contratação de palestrantes, desvalorizando o papel do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) como formador(a), articulador(a) e transformador(a) das práticas educativas.

O Grupo de Trabalho junto com a Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Eliana Bhering começa por um estudo minucioso do Currículo da Cidade - EI e do IQEIP, buscando indicadores passíveis de serem observados por um avaliador externo, tendo a avaliação dos contextos de aprendizagens como uma complementação da autoavaliação institucional, trazendo informações que possam impactar as percepções e práticas da Rede com relação à participação das crianças. O GT tem pensado no instrumento com o qual o(a) professor(a) avalia sua prática, com questões voltadas à escuta, observação, interação e diálogo que ele tem diante dos interesses, falas, brincadeiras, pesquisas e formas de expressão das crianças.

O GT, junto com a Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Eliana Bhering, vem trabalhando na perspectiva de reconhecer o que é feito dentro das instituições, para assim, investir no avanço e transformação das práticas, garantindo que as crianças participem e sejam reconhecidas como sujeitos de direitos também dentro deste processo, porém o que será feito com esses dados e como será conduzida essa avaliação ainda é algo muito nebuloso.

**O homem da orelha verde**

Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha  
Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então ao seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
de uma orelha tão verde qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
De menino tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
O que os grandes não querem mais entender

Ouçõ a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas, riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
Compreendo sem dificuldades o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo das ovelhas.

**(Gianni Rodari)**

## **4 O PERCURSO METODOLÓGICO**

O percurso metodológico que foi trilhado por esta pesquisa de cunho qualitativo com estudo de caso, buscou investigar a experiência vivenciada em uma creche da Prefeitura de São Paulo situada na zona Leste, onde se objetivou garantir a participação política de crianças de 3 anos na autoavaliação institucional.

Os procedimentos utilizados para esta investigação foram a análise de narrativas tecidas por duas professoras e a gestora da creche através de cartas entrelaçadas à análise documental do Projeto Político Pedagógico da creche, de registros audiovisuais das narrativas construídas pelas crianças do Mini grupo II na autoavaliação e do registro reflexivo da Coordenadora/Pesquisadora.

### **4.1 A opção metodológica: tramas que se entrelaçam entre as vozes infantis e as narrativas das professoras e gestora**

Esta pesquisa teve como objetivo central identificar e compreender o papel da escuta das vozes infantis no processo de participação das crianças bem pequenas na autoavaliação institucional de uma creche do município de São Paulo, a partir da experiência vivenciada em 2015. Para tanto, teve como objetivos específicos: I) identificar as compreensões das professoras e da gestora sobre a participação das crianças na autoavaliação; II) investigar os desdobramentos dessa participação na prática das professoras; III) verificar o impacto das vozes das crianças na gestão da creche; IV) a partir dos resultados da pesquisa, construir um plano de formação sobre a escuta das vozes infantis e a participação política das crianças nas instituições de educação infantil.

Em face a estes objetivos, a opção metodológica foi por uma pesquisa de cunho qualitativo, pois considerou as narrativas individuais tecidas pelas professoras e gestora que revelaram suas percepções, minúcias, olhares, sentimentos, sensações, significações, interpretações e impactos que a experiência vivenciada teve ou não em suas práticas pedagógicas, assim como na gestão da creche.

Segundo Filck (2009, p. 16) a pesquisa de cunho qualitativo

[...] usa o texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em sua prática do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Ao considerar as memórias e perspectivas da gestora e das professoras diante do contexto vivido em 2015 como fios de uma trama que se entrelaçam por diferentes texturas, cores, comprimentos, espaços e amarrações, a metodologia desta pesquisa foi definida como estudo de caso, pois se trata de “[..] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto [..]” (YIN, 2015, p. 32) valorizando seu caráter singular e subjetivo, como define Ludke e André (2018), assim também provoca o(a) leitor(a) a construir novas narrativas, estabelecendo percepções e semelhanças com situações já vivenciadas, visto que o estudo de caso “[...] oferece elementos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (LUCKE; ANDRÉ, 2018, p. 28).

Dado o caráter singular da experiência vivenciada em 2015, que versa sobre a participação de meninos e meninas de 3 anos no processo de autoavaliação institucional, a fim de compreender o papel de suas vozes nesse processo, foram utilizados como procedimentos metodológicos a análise documental do Projeto Político Pedagógico da creche e dos registros audiovisuais das narrativas construídas pelas crianças do Mini grupo II na autoavaliação considerando que o olhar

[...] das crianças [...] permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. [...] (PINTO; SARMENTO, 1997, p.27).

Diante da análise documental foram identificadas categorias levantadas a partir do referencial teórico e objetivos da pesquisa, sendo elas: a) estratégias utilizadas na participação das crianças na autoavaliação institucional; b) escuta das vozes infantis; c) participação política das crianças; d) aprendizado advindo das crianças, possibilitando a tecitura da memória de forma compreensiva, revendo todo o processo, que é a composto das ações estabelecidas e construídas no coletivo e o percurso formativo, assim como as narrativas das crianças e dos adultos, pois “[...] a palavra escrita nos permite ir além da palavra, revendo pontos insuspeitos, ideias

e entendimentos apenas delineados [...]. Com ela podemos alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o retrato de nossa prática ganha visibilidade” (OSTETTO, 2012, p. 21).

Nessa descrição do processo de avaliação dos espaços da creche a partir do olhar e escuta das crianças, as fotografias possibilitaram registrar os detalhes, contar histórias e capturar transformações deste espaço a partir das considerações, apontamentos e pedidos das crianças, tornando-se fonte documental em que se pode

[...] ver e entender mais sobre as crianças e sobre nós mesmos, permitindo, assim, a outros, mesmo com uma distância de tempo, a contribuir com a compreensão e com a interpretação [...] do nosso trabalho. A reelaboração constante dessas observações torna-se um material precioso de verificação, modificação e desenvolvimento das teorias de partida. (VECCHI, 2017, p. 161)

As fotografias também puderam comunicar os processos de construção dos instrumentos metodológicos para promover a participação das crianças e registro das suas vozes. Elas permaneceram expostas nas paredes da sala de convivência durante um certo período, para que as próprias crianças pudessem observar e gerar novas narrativas. Segundo Gobbi (2011, p. 137)

A fotografia tem a capacidade de educar, construir e reconstruir realidades, o que permite inferir que, à medida que circula em diferentes espaços escolares, passa a constituir conhecimentos sobre aqueles que o frequentam, sobre as práticas e a construção de diferentes saberes nesses espaços, e sobre as próprias fotografias naquilo que ocultam e evidenciam concomitantemente; ela é sujeito e objeto.

Para resgatar as narrativas tecidas durante o processo pelos adultos envolvidos, foi utilizado como um outro procedimento de coleta de dados as cartas, como um trançar de fios narrativos, considerando “[...] a carta que, na sua qualidade de exercício, elabora no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como ‘bem próprio’, constitui também e ao mesmo tempo uma objetivação da alma” (FOUCAULT, 1992, p.136).

O gênero carta permite ao(à) autor(a) uma escrita autoral, subjetiva, que historiciza um percurso narrando de sua própria experiência, em um diálogo com seus saberes e não-saberes. Como afirma Zabalza (1994, p. 38) a escrita permite uma “[...] espécie de oásis reflexivo. É como retroceder nosso vídeo para pausar a

imagem e assim poder rever um pouco mais lentamente essas cenas de nossa jornada que, na azáfama constante da ação [...], passaram um pouco despercebidas ou simplesmente as vivemos de passagem”.

#### **4.2 Cartas: o entrelaçar de fios, vozes, ações e narrativas**

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar, na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

(Walter Benjamin)

Desde o ano de 2019 as equipes das unidades de Educação Infantil da Rede de São Paulo vivem a experiência de construir seus planejamentos por meio das “Cartas de Intenções”, o que implicou na mudança conceitual, saindo de um planejamento anual rígido, que não considerava as vozes dos bebês, crianças, equipe educativa e famílias, para um planejamento que declara as intenções pedagógicas que orientarão o trabalho e que poderão ser revisitadas durante o ano letivo. Assim, estas cartas se caracterizam como um instrumento de registro que “[...] vai se configurando como uma pista, um mapa ou como um plano de viagem dos primeiros passos do caminho do grupo, construídos por desejos e intenções pedagógicas que podem – ou não – se concretizarem” (SÃO PAULO, 2019, p. 02).

A Carta é fundamentada na pedagogia da escuta, “[...] como acolhimento das diferenças, do valor do ponto de vista, da interpretação do outro” (RINALDI, 2014, p. 82), em um planejamento que considera aquilo que emerge dos interesses, das reações, interações, expressões e narrativas dos bebês, crianças, equipe educativa e famílias, assim como as intencionalidades dos(as) professores(as) e gestores(as), embasadas nos documentos orientadores da Rede, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de ação construído a partir da Autoavaliação Institucional Participativa.

Desse modo a Carta de Intenções se configura numa narrativa “autoral [...], não pressupõe modelos fixos, sua linguagem pode favorecer seu compartilhamento com crianças e famílias/responsáveis, para que se aproximem do processo vivenciado desde o início do ano”. (SÃO PAULO, 2020, p. 31)

Diante deste contexto vivenciado pelos(as) professores(as) e gestores(as) na construção das cartas de intenções, a escolha destas como forma de estabelecer um diálogo, compartilhar narrativas, resgatar memórias, provocar “[...] a reflexão e a sistematização das experiências em processo” (CAMINI, 2012, p. 41) se deu pelo seu caráter dialógico, interativo, subjetivo, autoral, significativo e pela abertura que esse gênero textual possibilita ao entrelaçar os diferentes fios narrativos tecidos pelos sujeitos que participaram do processo de autoavaliação institucional junto às crianças, considerando que as cartas comunicam

[...] a memória de um encontro, de uma reunião, de um dia de estudo. Cartas que falam de uma realidade, uma prática, uma experiência, uma proposta, uma convicção. [...] os detalhes e as pormenoridades que ajudam o leitor(a) a compreender o contexto dos fatos. [...] a construção de conhecimentos e saberes coletivos (CAMINI, 2012, p. 43).

Essa escrita permitiu aos sujeitos e à pesquisadora embarcar em uma viagem de volta a 2015 resgatando memórias coletivas e individuais, sentimentos, aprendizagens e desafios, vislumbrando o processo permeado por potências e fragilidades, construindo sentidos e interpretações, pois “[...] quando narramos sobre nossas experiências, nos transformamos. Ao narrarmos uma história, acabamos por fazer a escuta da nossa própria experiência. [...] Quem narra fábula, vai ao encontro do outro e de si mesmo” (SÃO PAULO, 2019, p. 16).

De acordo com Bogdan e Biklen, as cartas se apresentam com uma fonte rica em dados qualitativos para uma pesquisa devido seu caráter comunicativo, revelam “[...] as relações entre as pessoas que se correspondem. [...] representam uma tentativa do autor para partilhar os seus problemas ou experiências, podem fornecer revelações acerca das experiências do autor” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 179).

O diálogo estabelecido através das cartas, resgatando a experiência vivenciada em 2015, se constituiu como um encontro presente permeado por palavras, pois “[...] quem lê uma narrativa está em companhia do narrador. Partilha de suas lembranças, dúvidas, representações e posicionamentos. A narrativa que se apresenta é a história que o narrador decidiu exhibir” (TERZI; RONCA; CHRISTOV; COSTA; BARBERENA, 2012, p. 122).

Para iniciar esse entrelaçar de fios narrativos com as professoras e gestoras da creche, a escrita das cartas possibilitou às suas autoras

[...] “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face (FOUCAULT, 1992, p. 136).

O convite feito às professoras e gestora para participar da pesquisa foi feito por contato telefônico, deixando claro o objetivo da mesma. Porém, em face da situação de pandemia pela COVID 19 que o Brasil enfrenta, num momento atípico, de incertezas, angústias, medos, perdas e aprendizagens (mesmo que dolorosas), que exigiu adaptações e uma maneira diferente de se relacionar com a vida, com o trabalho, se reinventar e apropriar-se das tecnologias, apenas duas professoras e a diretora da creche aceitaram participar. Para formalizar o convite e agradecer o aceite, foi enviada então a primeira carta (Apêndice B) por e-mail, com o objetivo de que elas resgatassem a memória da experiência vivenciada em 2015 acerca da participação das crianças na autoavaliação institucional da creche.

Cada participante redigiu duas cartas no período de setembro a dezembro de 2020, sendo a primeira como um resgate dos fios narrativos tecidos através da experiência vivenciada e a segunda com a intenção de aprofundar o diálogo como fios de uma trama, compartilhando conhecimentos ou impactos que tal experiência possa ter promovido no seu saber-fazer como professora ou gestora, assim como revelar os desafios enfrentados durante o processo.

O combinado inicial com as professoras e diretora era um intervalo de 15 dias para que elas pudessem redigir suas cartas fazendo uma viagem no tempo, resgatando lembranças, sentimentos, percepções e registros, porém o processo de construção dessa narrativa ocorreu em um intervalo de 30 dias devido aos desafios que as mesmas estavam enfrentando com o trabalho “*home office*”. As cartas foram encaminhadas por e-mail, juntamente com demais contatos, para confirmar o recebimento da mesma, esclarecer eventuais dúvidas, agradecer o envio e lembrá-las do prazo da devolução para análise, comunicados estes que eram feitos por meio do *WhatsApp*.

Após o recebimento das cartas foram realizadas as análises, tendo como base o referencial teórico, do que emergia das narrativas infantis a partir da descrição do processo de autoavaliação institucional e das narrativas das

professoras e gestora, evidenciando os entraves e possibilidades para se efetivar a participação das crianças nos processos decisórios, assim como o papel que suas vozes assumem nos contextos que estão inseridas. De acordo com Puglisi e Franco as categorias são criadas

[...] à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (PUGLISI e FRANCO, 2005, p. 60).

Quadro 3: Categorias de análise

CATEGORIAS	SÍNTESE
<p><b>Estratégias utilizadas na participação das crianças na autoavaliação</b></p>	<p>A criança precisa sentir-se <b>pertencente ao contexto</b> que está inserida e ver que os adultos estão interessados no que ela tem a dizer. Estes, por sua vez, observam e escutam para <b>registrar as falas, teorias, investigações e culturas que crianças constroem por meio das múltiplas linguagens.</b></p> <p><b>Rodas de conversa</b>, como um momento de aprendizado coletivo, de decisões, relações colaborativas e de partilha de resultados.</p> <p><b>Fotos dos espaços</b> como disparador das conversas.</p> <p><b>Adaptação da metodologia do IQEIP</b> para estabelecer um caráter lúdico através da <b>carinha feliz para os espaços que gostavam e carinha triste para os espaços que não gostavam.</b></p>
<p><b>A escuta das vozes infantis</b></p>	<p>A escuta é construída pela relação de <b>confiança, abertura ao gesto do outro, à fala do outro, ao olhar do outro, reconhecendo</b> sua potencialidade e competência, construindo assim <b>contextos dialógicos.</b></p> <p>A escuta vai <b>além do audível</b>, escuta das diferentes manifestações expressivas das crianças, as <b>múltiplas linguagens</b>, entendendo que as crianças se apropriam das informações do mundo adulto, interpretam e produzem sua própria cultura.</p>

	<p>O adulto precisa ter o <b>desejo, a disponibilidade e o tempo</b> para escuta e interpretação das vozes infantis, pois dar valor as potencialidades da infância, também o torna um adulto potente.</p>
<p><b>Aprender com as crianças</b></p>	<p><b>As crianças têm um modo próprio de ver o mundo</b>, de questioná-lo e investigá-lo, nem melhor ou pior que o adulto, apenas diferente e essas <b>diferenças se complementam</b> em processos decisórios e nas <b>relações horizontais, abertas e de confiança estabelecidas entre adultos e crianças.</b></p> <p>Ao pensar num espaço coletivo as <b>crianças projetam um espaço que seja para todos.</b></p>
<p><b>Participação política das crianças</b></p>	<p>A <b>creche como espaço social e democrático</b>, permeado por <b>relações e interações mediadas pelo diálogo</b> em que as crianças <b>participam das decisões sociais, políticas e culturais do contexto ao qual estão inseridas, garantindo assim legitimação de suas vozes.</b></p> <p>Criança como um <b>sujeito de direito</b>, dentre eles o <b>direito a palavra, à escolha e a tomada de decisões</b> que constrói sua autonomia a partir através das experiências que vivencia, <b>cidadã que transforma o contexto e é transformada por ele</b>, portanto <b>participantes ativos da sociedade.</b></p>

#### 4.3 Creche: o campo das ovelhas e os sujeitos de verdes orelhas

Imaginem um lugar onde a infância pudesse habitar e ser habitada pelo mundo... Pudesse ser sua criadora e a própria criação. Um lugar onde as coisas ganham sentido pela mágica da existência. Um lugar repleto de olhares, formas, gestos, cores e sentires, texturas, jogos, abraços... Afeto! Bem, é para esse lugar que eu me imagino indo todos os dias e a cada dia que entro em uma escola.

(Severino Antônio)

A creche na qual o estudo de caso foi realizado é a instituição em que a coordenadora pedagógica-pesquisadora atuou durante oito anos, situada em um bairro periférico da região Leste do município de São Paulo, um bairro tipicamente

residencial com áreas de ocupação irregular. Ao lado da creche existe um espaço de lazer com academia ao ar livre, quadra de futebol de areia e uma praça, no entanto pouco utilizados pela comunidade local devido a depredação, falta de manutenção e por ser um local frequentado por usuários de entorpecentes.

A creche atende 141 crianças com idade de 0 a 3 anos e 11 meses em período integral das 7h00 às 17h00. A equipe da creche é organizada da seguinte forma:

- ✓ **Equipe Gestora:** Diretora, Assistente de Diretor e Coordenador(a) Pedagógico(a);
- ✓ **Equipe docente:** 24 PEIs – Professor(a) de Educação Infantil que trabalham em um período de 6 horas, sendo 12 professoras no período da manhã, das 7h00 às 13h00, e 12 professoras no período da tarde, das 12h00 às 18h00. Das docentes, 20 são professoras em regência das turmas e 4 professoras em módulo, sendo 2 em cada período, que substituem as professoras em caso de ausências ou licenças, mas durante a rotina auxiliam as turmas de acordo com a necessidade, dando prioridade a turma do berçário ou turmas que tenham crianças com deficiência, transtornos globais, altas habilidades ou superdotação. As professoras permanecem em regência em um período de 5 horas. Durante 3 dias da semana participam do momento de formação conduzido pela coordenadora pedagógica, em um período de 1 hora, na própria creche, e 2 dias da semana essa 1 hora é direcionada para planejamento e registros realizado em local de livre escolha;
- ✓ **Equipe de Apoio:** é composta pelos Auxiliares técnicos de Educação (ATE) e Agentes escolares. Acompanham e organizam os momentos de entrada e saída das crianças de acordo com a rotina da creche, auxiliam diferentes turmas durante as atividades na área externa e salas de convivência, no momento de alimentação, higienização e acompanham as turmas durante os 15 minutos de almoço das professoras;
- ✓ **Equipe de limpeza e de alimentação:** as equipes são constituídas por 3 funcionárias tanto para a limpeza como para a alimentação e são contratadas por empresas terceirizadas.

A instituição dispõe de um espaço externo privilegiado, com área verde, parque, tanque de areia, parede de azulejo para pintura, pista de motocas e parque sonoro. Porém o espaço interno dispõe de 10 salas de referência pequenas com banheiros individuais, um refeitório que comporta 60 crianças, cozinha com dispensa, lactário, lavanderia, área externa reservada para a lavanderia, secretaria, sala da gestão, sala dos(as) professores(as), 2 almoxarifados sendo um para arquivar os documentos e outro para guardar material pedagógico, 3 banheiros para os(as) funcionários(as), sendo um deles de acessibilidade.

Durante o período de 2009 até o início de 2015 a creche sofreu várias invasões e depredações, o que comprometia uma boa parte da utilização das verbas municipais e federais em constantes reformas, revelando um abismo na relação creche – comunidade, o sentimento que permeava este contexto era da equipe educativa como os invasores e a comunidade os invadidos, pois a arrogância do saber não abria espaço para o diálogo.

Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (FREIRE, 1987, p. 46).

Figura 9 - A Creche no período de 2009 a janeiro de 2015



Fonte: Acervo do autor (janeiro/2015)

A creche se configurava como um espaço de contradição, dirigida por um discurso democrático que não se materializava na prática. Mas como estabelecer uma relação dialógica com a comunidade, famílias e crianças, se as relações entre a própria equipe eram hierarquizadas, a escuta e o diálogo estavam apenas nas teorias, poucos tinham direito a voz, porém era possível defender que “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 1987, p. 78).

Frente a este contexto antidialógico de relações verticalizadas, o ano sempre era iniciado com uma nova equipe de educadores(as), o trabalho não tinha continuidade e a parceria não se fortalecia, mesmo diante de estratégias e ações planejadas entre os(as) professores(as) e a coordenadora pedagógica/pesquisadora. Como diz Freire (2018, p. 75), “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”, porém tais ações eram fragilizadas diante da postura da direção.

A relação dos professores(as) e demais membros da equipe com a comunidade e com o próprio ambiente de trabalho não se consolidava num sentimento de pertencimento, pois a creche era apenas um lugar de passagem para os educadores recém ingressantes na Prefeitura de São Paulo, que optavam em se remover para esta instituição e não correr o risco de trabalhar na zona Sul ou outro lugar mais distante.

No segundo semestre de 2014 renascem as esperanças da equipe por uma mudança, a Direção convida uma professora para integrar a equipe gestora no cargo de Assistente de Direção, esta que também lutava em prol da parceria com a comunidade e da escuta de todos, pois como diz a música do Arnaldo Antunes “o seu olhar seu olhar, melhora, melhora o meu”. Ao final do ano devido uma situação adversa a Diretora assume um outro cargo saindo da creche e a Assistente assume a Direção. Assim, começa-se a escrever uma história de transformação da creche, em que

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos portadores da verdade transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é

escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precisa falar a ele (FREIRE, 2018, p. 111).

Uma história que considera os sujeitos que permaneceram, os que retornaram e os que iniciaram no de 2015 com suas culturas, crenças e diferenças, mas com um objetivo comum, construir juntos, partilhando responsabilidades para uma educação infantil de qualidade.

#### 4.3.1 Os sujeitos de verdes orelhas

Para esta pesquisa foram convidadas as professoras do Minigrupo II e a diretora que participaram de todo o processo da autoavaliação institucional com a participação das crianças em 2015, desde o planejamento até a efetiva escuta dos meninos e meninas da creche na faixa etária de 3 anos, entendo que desta forma seria possível atender ao objetivo da pesquisa compreendendo e identificando o papel da escuta das vozes infantis no processo de participação das crianças bem pequenas na autoavaliação institucional da creche no município de São Paulo. Porém devido a situação atípica vivenciada em decorrência da COVID 19, apenas três professoras aceitam o convite, sendo uma dela a que estava designada como a diretora na época, o mesmo foi realizado via contato telefônico.

**Quadro 4 - Perfil dos sujeitos da pesquisa**

<b>Função/Cargo</b>	<b>Tempo de atuação na Rede Municipal de São Paulo</b>	<b>Tempo de atuação na Creche pesquisada</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
Diretora	11 anos	2013 a 2016	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Planejamento Educacional
Professora de Educação Infantil	21 anos	De 2011 a 2018	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Educação Especial; Pós-graduada em Educação Especial
Professora de Educação Infantil	10 anos	De 2011 a 2021	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Próprio autor

**O menino que carregava água na peneira**

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e  
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo  
que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.  
O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito,  
porque gostava de carregar água na peneira.  
Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens,  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

**(Manoel de Barros)**

## **5 “QUE TAL CONSTRUIRMOS UMA CASA NA ÁRVORE?”: A CONSTRUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Esta seção apresenta o percurso trilhado pela equipe educativa da creche do município de São Paulo durante o ano de 2015 na construção das estratégias de escuta das vozes infantis para viabilizar e efetivar a participação das crianças bem pequenas no processo de autoavaliação institucional, partindo da reivindicação delas por um lugar para brincarem em dias de chuva.

A construção dessa narrativa se deu a partir dos registros reflexivos e descritivos da Coordenadora Pedagógica/Pesquisadora, assim como os registros fotográficos, em parceria com os sujeitos dessa pesquisa através das cartas, como fios e vozes que compõem a tecitura da memória e da experiência, visto que

Escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do vimos sendo (RANCIERE apud LARROSA; KOAN, 2010, p. 05).

Entendendo que narrar é contar uma história, estabelecer um diálogo na busca de aproximar o(a) leitor(a) do contexto vivido pelos sujeitos daquela história, embarcando em uma viagem no tempo, como “[...] um encontro para conhecer, saber e apreender algo que o outro nos comunicou” (CAMINI, 2012, p. 43), sobre a experiência vivenciada em 2015 que inspirou esta pesquisa.

### **5.1 A participação política das crianças na autoavaliação institucional: narrativas que marcam o presente, reveem o passado e possibilitam um futuro**

Para o(a) leitor(a) embarcar em uma narrativa é como realizar um voo rasante, aquele em que podemos contemplar paisagens, observar mais de perto detalhes, se questionar ou se encantar com as memórias, reflexões, desafios, aprendizagens, percepções, resistências e transformações, vislumbrando a

sensibilidade do olhar, da escuta e da potencialidade da infância, uma vez que “A PALAVRA pode nos fazer ver um outro mundo... A PALAVRA pode nos fazer ler um outro mundo... A PALAVRA pode nos fazer criar um outro mundo [...]”. (ANTÔNIO; TAVARES, 2020, p. 25 grifos dos autores)

Durante o mês de abril/2015 a equipe da creche estava vivenciando a primeira experiência de autoavaliação institucional participativa, que contempla o envolvimento de todos os atores que integram a comunidade educativa (equipe gestora, equipe docente, equipe de apoio, família e comunidade), com a utilização do instrumento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2016). Durante as semanas que antecederam a aplicação, a Coordenadora Pedagógica/Pesquisadora fez a leitura, discussão e reflexão do instrumento IQEIP com o grupo de professores(as) nos horários de formação, para que pudessem se apropriar do material e da metodologia de aplicação, assim como, distribuir entre a equipe as tarefas de preparo e organização do material de autoavaliação, sendo estes, os cartazes com as dimensões e indicadores, cartões coloridos para a plenária, canetas hidrográficas coloridas, a cópia das dimensões e indicadores, os convites e cartazes de divulgação às famílias e membros da comunidade.

Durante os encontros formativos a equipe de professores(as) mostrava-se inquieta com algumas questões apresentadas nos Indicadores, dentre elas

3.2.5 As professoras e professores organizam ambientes e cenários com caixas, cabanas, tecidos e outros, onde as crianças possam viver experiências de contemplação e recolhimento sendo respeitadas em seus processos individuais?

3.3.3 As professoras e professores organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta e jogos de papéis, incentivando e enriquecendo o desenvolvimento do imaginário infantil? (SÃO PAULO, 2016, p. 38-39)

Segundo os(as) professores(as), os familiares ou membros da comunidade não teriam conhecimento, pois não tinham total propriedade do que acontecia na rotina da creche, e questionaram como isso seria abordado durante a autoavaliação. A coordenadora/pesquisadora disse que as questões desconhecidas pelas famílias por conta da linguagem abordada pelo documento, precisavam ser explicadas, sem influenciar a resposta delas, e com relação ao desconhecimento da rotina, ressaltou a importância da documentação pedagógica, pois como afirma Hoyuelos (2020) as paredes das creches precisam se constituir como espaços que narram histórias,

comunicam processos, dão visibilidades aos saberes e fazeres das crianças em suas pesquisas, investigações, brincadeiras e descobertas, revelando as experiências vivenciadas pelos bebês e crianças, e se mesmo assim, os familiares ainda não têm nenhum conhecimento sobre as experiências vivências pelas crianças, é um princípio da documentação pedagógica que precisa ser qualificado no cotidiano da creche.

Visando o conhecimento do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana por toda equipe da creche a Coordenadora Pedagógica/Pesquisadora fez uma reunião pedagógica, e nela questionou sobre como seria a participação das crianças na autoavaliação, pois o próprio documento traz como princípio o direito à participação de todos os atores que integram a comunidade educativa na autoavaliação institucional.

Naquele momento surgiram muitas inquietudes pois o próprio documento traz essa proposição, mas não apresenta os caminhos metodológicos para tal efetivação. A coordenadora/pesquisadora relata que a questão da participação das crianças era algo que inquietava a gestão, pois queriam de fato realizar uma autoavaliação institucional participativa. O grupo então se posicionou contrário a essa participação alegando que “As crianças são muito pequenas para participar de um processo de autoavaliação”, “As crianças não têm maturidade para avaliar a creche”, e de acordo com a faixa etária a participação delas seria por meio da observação das(os) professoras(es), algo que a gestão concordou por estarem vivenciando esta experiência pela primeira vez, porém visando compreender e estudar com o grupo possibilidades e estratégias para a autoavaliação do ano seguinte.

No dia 09 de maio de 2015 ocorreu então a autoavaliação institucional participativa com a presença de 30 membros da comunidade, representados por pais, mães, avós e tios. E no dia 23 de maio a construção do plano de ação e desta vez a frequência dos familiares foi baixa, não vindo os mesmos atores que participaram do processo inicial.

Figura 10 - Autoavaliação Institucional Participativa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Figura 11 - Autoavaliação Institucional Participativa- Plenária



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Após a construção coletiva do plano de ação, iniciava o processo de priorização dos gastos das verbas federais e municipais para atender as demandas apontadas no plano, as ações pedagógicas, assim como as urgências do cotidiano considerando que o prédio da creche foi construído na década de 80 e demanda pequenas reformas com certa regularidade, sobretudo diante das depredações sofridas até o final do ano de 2014.

Concomitante a este processo, em uma manhã a professora do minigrupo II D, de crianças na faixa etária de três anos, que estava desenvolvendo um projeto

que visava conhecer e entrevistar os(as) diferentes funcionários(as) da creche para conhecerem suas rotinas de trabalho, foram visitar a sala da Gestão, que naquele momento contava apenas com a presença da diretora, as crianças questionaram sobre o que ela estava fazendo. Ela respondeu que planejava o que iria comprar para creche, e nesse momento algumas crianças reivindicaram: “Queremos um lugar para brincar em dia de chuva!”. Diante dessa reivindicação, a diretora disse a elas que iria anotar seu pedido e recalcular os gastos para poder atender tal solicitação.

Figura 12 - Turma do Minigrupo II D



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Assim que a coordenadora pedagógica/Pesquisadora chegou, a diretora compartilhou a cena do que havia acontecido, e durante essa conversa começaram a refletir mais profundamente sobre as crianças e suas potencialidades, pois elas estavam demonstrando o quanto eram capazes de avaliar as fragilidades que existiam na creche, que eram também observadas e discutidas por toda equipe educativa, pois a instituição dispõe de um espaço externo privilegiado, com área verde, parque, solário, e o espaço interno apenas com as salas de referência, refeitório e uma sala de vídeo adaptada, sendo que em dias de chuva as crianças acabam ficando confinadas nas salas de referência com as propostas planejadas.

A partir da reivindicação as crianças mostraram que eram capazes de participar do processo de autoavaliação institucional. Considerando que o espaço de educação infantil precisa ser reconhecido pelas crianças como um espaço

construído também por elas, ou seja, não somente um lugar a ser frequentado, mas sim construído por todos(as) que o frequentam, efetivando sua participação política, dando vida às suas experiências, e não apenas as concebendo com usuárias de um serviço, todavia protagonistas e partícipes como afirma Bondioli e Savio (2013).

### 5.1.1 “Onde você vai escrever o que a gente está falando?”

Após a reivindicação das crianças por um lugar para brincarem em dias de chuva, a coordenadora pedagógica/pesquisadora planejou junto à professora da turma um momento de roda de conversa com as crianças, a fim de escutar quais outras reivindicações eram expressas pelo grupo, como, por exemplo, brinquedos que elas gostariam que comprássemos para este espaço de brincadeira em dias de chuva.

Assim que a coordenadora/pesquisadora se sentou na roda uma criança a questionou, “*onde você vai escrever o que a gente está falando?*”, visto que ela estava sem lápis e papel. Diante do questionamento a coordenadora/pesquisadora solicitou a professora um lápis e papel e começou a escrever os pedidos das crianças, sendo que em vários momentos elas questionavam se havia escrito o que elas estavam falando. Segundo Rinaldi (2014, p. 136)

Isso faz com que a documentação se torne especialmente valiosa para as próprias crianças, pois elas podem encontrar aquilo que fizeram na forma de uma narração, vendo o significado que o educador extraiu de seu trabalho. Aos olhos das crianças, isso pode demonstrar que aquilo que fizeram tem valor, tem significado, e assim elas descobrem que “existem” e podem sair do anonimato e da invisibilidade, observando que aquilo que dizem e fazem tem importância, é ouvido e apreciado: é um valor.

A Pérola falou “*quero um brinquedo que entra de um lado e sai do outro, bem grande*”, a Sophia disse, “*que tal construirmos uma casa na árvore*”, Mateus “*na escola do meu irmão tem uma piscina de areia*”, Isabel “*não dá pra brincar de casinha, só com panelinha né*”, Gabriel “*compra mais carrinho pra gente brincar*”, logo após a fala do Gabriel, a Giovanna disse “*Ah, e mais boneca também, essas estão muito velhas, sem roupa, cabelo bagunçado*”.

Antes de finalizar a conversa, as crianças pediram a Coordenadora/Pesquisadora que lesse tudo o que ela tinha registrado, como uma forma de conferir seus pedidos. Esta leu o registro e explicou à turma que iria

entregá-lo à diretora, para que ela pudesse verificar a possibilidade de comprar ou construir o que haviam solicitado.

Escutar as crianças “[...] não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor às palavras, às intenções verdadeiras de quem fala” (TONUCCI, 2005, p. 18). Nesse sentido, após o diálogo com as crianças, registrando suas falas, a equipe gestora começou a refletir sobre suas próprias concepções de infância e as concepções que embasavam o Projeto Político Pedagógico da creche, sendo este o documento que revela as intencionalidades, concepções e ações da instituição.

A partir da escuta das crianças começaram a analisar se o contexto da creche estava condizente com o que era proposto no PPP, e quais relações estavam sendo estabelecidas entre adultos(as) e crianças, uma vez que

A construção de uma relação dialógica com as crianças implica no reconhecimento de sua alteridade. Reconhecê-las enquanto seres históricos, pertencentes a uma classe social, com seus saberes e não saberes, pois o diálogo implica necessariamente em humildade e abertura, reconhecendo que ninguém sabe tudo e ninguém sabe nada, mas que nesses encontros somos capazes de saber mais. Nesse processo é preciso reconhecer o(a) outro(a) como diferente, ao mesmo tempo que possibilita a cada um(a) no coletivo assumir-se a si mesmo (SILVA e FASANO, 2020, p. 73).

Ou revela-se um cotidiano com práticas reacionárias, transmissivas, onde a crianças eram vistas apenas como receptora da leitura do mundo adulto, no qual a equipe educativa estava apenas se apropriando dos discursos em defesa de uma criança potente, sujeito de direitos, produtora de cultura que promove mudanças nos espaços que convivem.

Perante essas reflexões a equipe gestora começou a pensar na viabilidade da participação das crianças do minigrupo II na autoavaliação institucional, buscando adaptar o documento IQEIP (SÃO PAULO, 2016) junto aos(às) professores(as) para que pudesse escutar os meninos e meninas.

### **5.1.2 O processo formativo e a adaptação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**

Antes de adentrar na discussão com o grupo de professores(as) sobre a proposta de viabilizar a participação das crianças na autoavaliação institucional, a

Coordenadora Pedagógica/Pesquisadora iniciou um processo reflexivo nos momentos de formação sobre os planejamentos dos contextos e registros das narrativas construídas pelas crianças nesses diferentes contextos, se eles estavam garantindo a escuta e participação das crianças.

Os registros das professoras revelaram as vozes infantis apenas em situações de roda de conversa, porém estas não eram consideradas para o planejamento de novos contextos, o que contradizia seus discursos em defesa da escuta e participação das crianças no cotidiano da creche, pois “[...] enriquecemos nosso conhecimento e nossa subjetividade graças a [...] predisposição de aceitar as representações e teorias dos outros – isto é, escutar os outros e estar aberto a eles” (RINALDI, 2014, p. 126).

A partir da formação em que as professoras puderam retomar seus registros e perceber que as falas das crianças não estavam sendo consideradas para o replanejamento, ou para a transformação de suas práticas, começaram a refletir

Como olhamos? Procurando o novo ou voltando-nos exclusivamente para o já conhecido? Profunda ou superficialmente? Com um olhar que, ao se dirigir às crianças, busca apenas o que “deveriam fazer” [...], que facilmente localiza a falta? Que não percebe o que fazem e dizem as crianças nos seus gestos [...]? Sem nos darmos conta, é assim que inúmeras vezes olhamos para o cotidiano: através de um olhar paralisado, que se gastou, domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete (OSTETTO, 2012, p. 22).

Assim, como instiga Ostetto (2012), as professoras puderam perceber que suas práticas não estavam indo ao encontro de seus discursos, pois escutar as crianças implicava em uma transformação de postura, visto que elas têm muito a dizer, mas os adultos precisam estar dispostos a escutar e valorizar suas vozes, o fato de simplesmente registrar, não era garantia de uma escuta efetiva, que considera as crianças como sujeitos potentes. Sendo assim, o grupo pode perceber que a escuta e participação das crianças nos diferentes contextos está implicado diretamente na mudança de postura do adulto frente às crianças, em uma relação horizontal e de respeito em que ambos têm a aprender, pois

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-lo como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela [...] A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no

próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 2018, p. 120-121).

Após esse processo de reflexão a coordenadora/pesquisadora socializou com o grupo de professoras a experiência que a equipe gestora tinha vivido de escuta das crianças do Minigrupo II iniciada através do projeto que tinha por objetivo explorar os espaços da creche e entrevistar os(as) funcionário(as). E como estavam vivendo o processo de autoavaliação institucional e as crianças demonstraram a capacidade de reconhecer as dificuldades estruturais enfrentadas no cotidiano da creche em dias de chuva, a coordenadora/pesquisadora lançou a proposta às professoras de realizar a avaliação com a participação das crianças, em primeiro momento seria apenas as crianças dos Minigrupos II, as professoras logo aceitaram e a partir desse momento começaram a planejar a adaptação do IQEIP (SÃO PAULO, 2016) de modo a viabilizar a escuta das crianças, no sentido de pensar “[...] em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. (MALAGUZZI, 1999, p. 72).

Durante os encontros formativos o grupo de professoras junto a equipe gestora achou pertinente abordar no processo de autoavaliação com as crianças a dimensão 6 do IQEIP (SÃO PAULO, 2016) que trata sobre ambientes educativos: tempos, espaços e materiais, algo que vinha ao encontro com o que as crianças estavam apontando como necessidade de qualificação.

Como estratégia de escuta das vozes infantis frente a avaliação dos espaços da creche as professoras do Minigrupo II sugeriram a roda de conversa, tendo como disparador as fotografias dos espaços da instituição, como a sala de referência, solário, parque, área externa, refeitório e sala de TV. A proposta era que as crianças escolheriam o espaço que mais gostavam e justificariam sua escolha.

Figura 13 - Instrumento metodológico  
Qual o espaço que mais gosto da creche?



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Discutiu-se também que a roda de conversa deveria ser mediada pela professora regente da turma, pois, como pontua Corsaro (2009), em uma investigação com crianças bem pequenas que as reconheça como atores sociais, faz-se necessário apreender o contexto das crianças em uma relação de pertencimento com aquele grupo social.

Figura 14 - Roda de conversa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Para captar as vozes infantis a equipe decidiu que o registro seria feito por meio da gravação de áudio, assim todas as falas das crianças seriam registradas na íntegra sem julgamentos ou interpretações, a professora estaria entregue a escuta, como afirma Leite (2008) em uma corporeidade das relações em que o adulto está à altura das crianças, estabelecendo um diálogo, olhando nos olhos delas, demonstrando interesse por suas narrativas, descobertas, aberto às falas e interpretações que os meninos e meninas fazem do mundo.

Figura 15 - O espaço que mais gosto da Creche



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

### 5.1.3 – Avaliação da Qualidade da Educação Infantil pelo olhar da criança

No primeiro momento as professoras avaliavam que os meninos e meninas iriam eleger apenas o parque como espaço que mais gostavam, sendo surpreendidas durante o processo com as respostas das crianças. Ana Clara comentou que gostava do refeitório, “*porque gosto da sopa*”; já a Giovanna afirmou gostar do mesmo ambiente por conta do bolo de aniversário e desse espaço ficar bonito em dia de festa; e Enzo disse “*gosto do dia de feijoada e farofa*”, se referindo ao cardápio quando é oferecido feijão preto; Yasmin, “*gosto da sala porque brinco de montar*”; Laura escolheu a foto do refeitório e afirmou “*Aqui eu fiz bolinha de chocolate*”; já Felipe disse, “*Não gosto de nada é sempre o mesmo brinquedo*”; Marcelo argumentou “*gosto do parque*”, ao perguntar o motivo, respondeu “*porque*

*sim*”; já o Kaique disse gostar do parque, “*porque eu brinco de balanço*”; o Rafael disse que não gostava do solário, ao perguntar o motivo, afirmou “*lá é lugar de bebê, e eu não sou bebê, não uso mais fraldas*”.

Após essa primeira vivência, a equipe se reuniu para discutir suas impressões e avaliar o processo e perceberam que a estratégia da roda de conversa com o grupo todo não foi positiva, visto que [...] é preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controle, sem preocupações [...]” (TONUCCI, 2005, p. 18) para que possam refletir, dizer o que pensam sem se preocupar com o tempo ou com a espera prolongada por sua vez.

Diante dessa avaliação, as professoras e a coordenadora/pesquisadora reorganizaram os momentos da autoavaliação para que fosse realizada em pequenos grupos, enquanto as demais crianças estivessem envolvidas em outras propostas. Para este momento foi pensado na adequação da metodologia das cores dos indicadores de qualidade, optando apenas pela cor verde e vermelha, para resgatar um aspecto lúdico durante a avaliação, definiu-se que as cores estariam representadas pela carinha feliz e triste, assim as crianças iriam classificar os espaços que gostam e não gostam com as carinhas e justificar sua escolha, identificando se esse espaço necessitava de adequação.

Figura 16- Instrumento metodológico da avaliação dos espaços



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Figura 17 - Instrumento metodológico da Avaliação dos espaços



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Viver o processo de participação política das crianças oportunizou a equipe da creche descobrir as potencialidades das vozes infantis, e vislumbra o quanto as crianças estavam atentas e desconfortáveis com as fragilidades e dificuldades estruturais e conceituais que os adultos tinham para com elas, como afirma Altimir (2010, p. 15)

La escucha es una actitud receptiva que presupone una mentalidade aberta, una disponibilidad para interpretar as actitudes y los mensajes lanzados por los demás y, al mismo tiempo, la capacidad de absorberlos y legitimarlos. Es una actitud que debemos adoptar si creemos en un modelo educativo que considere a los niños y las niñas como transmisores de cultura, como personas capaces de crear y contruir significados mediante procesos sutiles y complejos.

As falas das crianças revelaram suas preocupações com a segurança dos bebês, quando, por exemplo, Liedson alerta para as valetas existentes no parque *“tem que colocar um vidro no chão para melhorar e os bebês e a gente não cair”*. Ou quando apontam suas inquietudes com as rotinas da creche com relação ao espaço, materiais e propostas que visam apenas o olhar do adulto, *“precisa de cimento, têm as pedras, aí a motoca para”*; com relação a sala de vídeo *“não tá bom, porque tá faltando lugar”, “eu acho que ela tá ruim, tem que tirar essas cadeiras pra nós assistir, e colocar só tapete pra gente sentar”*; já o parque Murilo argumenta *“Não tem brinquedo para eu brincar. Falta balança, porque o Luís não deixa eu brincar, aí tem que ter outra”*. Com relação a rotina as crianças pontuam: *“não gosto da sala, todo mundo tem que dormir”*; *“a gente gosta de livro, mas só pode pegar quando a prô deixa e só pode um”*.

### 5.1.4 – A escuta que modifica e transforma a ação educativa

Ao finalizar o processo de autoavaliação institucional com as crianças, a equipe gestora junto com as professoras retomaram o plano de ação dos Indicadores de Qualidade acrescentando as ações apontadas pelas crianças. A diretora replanejou os gastos das verbas federais e municipais a fim de efetivar as propostas indicadas pelas crianças, como afirma Fortunati (2009, p. 24)

Crianças merecem que os adultos pensem nelas e as respeitem e que se leve em consideração suas ideias sobre o mundo, seu modo de se expressar, suas fantasias, suas amizades e seus sentimentos; um respeito que se traduz em discussão, em reflexão sobre a disposição dos espaços, dos ambientes, dos materiais e das possibilidades.

Com o plano de ação garantindo as vozes de todos os atores da creche, a diretora compartilhou o documento com os membros do Conselho de Escola e posteriormente com as famílias explicando todo o processo.

**Quadro 5- Plano de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil  
Paulistana**

Demandas da Instituição		
Curto prazo	Médio prazo	Longo prazo
Aplicação das verbas na melhoria dos espaços e materialidades:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reforma no solário;</li> <li>✓ Grade para as valetas;</li> <li>✓ Reorganização da sala de vídeo;</li> <li>✓ Compra de balanças para o parque;</li> <li>✓ Reorganização, reforma do refeitório e compra de utensílios;</li> <li>✓ Reorganização dos livros em prateleiras acessíveis às crianças;</li> <li>✓ Compra de brinquedos;</li> <li>✓ Corte da grama;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Flexibilização do tempo das refeições e introdução do self servisse na mesa;</li> <li>✓ Compra de uma casinha do tarzan;</li> <li>✓ Poda das árvores;</li> <li>✓ Parede de azulejo para pintura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contra piso na área externa;</li> <li>✓ Construir um espaço coberto;</li> <li>✓ Construção de um tanque de areia;</li> </ul>

Reorganização da rotina e planejamento dos contextos:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reorganização da rotina em dias de chuva;</li> <li>✓ Reorganização das salas de convivência com prática descentralizadas do adulto em que as crianças possam escolher os contextos a partir de seus interesses;</li> <li>✓ Planejamento de propostas coletivas promovendo a interação entre os diferentes agrupamentos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planejar proposta para o momento do repouso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retirada das mesas das salas;</li> </ul>

Fonte: Próprio autor.

Após a concretização de algumas ações propostas pelas crianças, a partir da escuta de suas vozes, a equipe gestora reuniu as crianças no refeitório da creche e apresentou através de fotos as mudanças ocorridas, demonstrando assim o respeito às suas vozes e sua legitimação, pois uma escuta efetiva que respeite as crianças como sujeitos de direitos, além de pedir a permissão, explicar aos meninos e meninas os motivos de sua participação, também compartilha os resultados, posto que “[...] a escuta das crianças oferece subsídios importantes porque, acolhendo a sua perspectiva, é possível transformar as creches e pré-escolas em locais que as cuidem e eduquem respeitando mais seus desejos e necessidades”. (CRUZ, 2008, p. 91).

**Delicadezas do escutar as crianças e seus mundo**

Como acessar, rostos, gestos do invisível?  
Como apreender realidades  
dos mundos imaginários infantis?  
Como apreender gestos que tanto expressam  
e que as palavras não podem dizer?  
Como ler corpos nas paisagens do mundo?  
E paisagens dos rostos infantis?  
Onde encontramos as almas das crianças?  
Que maneiras para falar com elas?  
Como traduzi-las ao mundo sobre elas?  
Se elas nos deixarem?!  
Um universo imenso a desvelar!

**(Adriana Friedmann)**

## 6 A ESCUTA DAS VOZES INFANTIS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA CRECHE

Esta seção apresenta as narrativas tecidas pela gestora e duas professoras, entrelaçadas à narrativa do Projeto Político Pedagógico da creche e do registro reflexivo da coordenadora-pesquisadora que trata da experiência vivenciada em 2015, junto a participação das crianças de 3 anos na autoavaliação institucional através dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

O diálogo estabelecido pelas cartas como um processo de descobertas e redescobertas da narrativa da própria experiência, no “[...] traço de uma mão amiga, impressas nas páginas” (FOUCAUT, 1992, p. 137), teve por objetivo resgatar as memórias coletivas e individuais das professoras e da gestora, seus sentimentos, aprendizagens, desafios, interpretações, transformações, potências e fragilidades dos instrumentos metodológicos utilizados e também da própria experiência vivenciada em 2015, considerando que

[...] A narrativa possui um enredo que traz em seu bojo o sentido das coisas narradas. Costuma ser viva e perpassada de emoção. Embora se utilize de conceitos, não é algo meramente conceitual; as narrativas contêm afetos, sentimentos e, por isto, têm um caráter seminal: afetam, despertam outros sentimentos e paixões em quem as narra e em quem as lê (JARRA, 2013, p. 55).

A análise das narrativas tecidas nas cartas foi realizada a partir do referencial teórico; da descrição, através da documentação pedagógica da coordenadora-pesquisadora, do processo de autoavaliação institucional com a participação das crianças e do Projeto Político Pedagógico da creche como fios de uma trama entrelaçados por diferentes olhares, concepções, desejos, histórias, entraves e possibilidades, identificando e compreendendo o papel que a escuta das vozes infantis assumem no contexto da creche, mediante as seguintes categorias:

- ✓ A escuta das vozes infantis;
- ✓ Estratégias utilizadas na participação das crianças na autoavaliação institucional;
- ✓ Participação política das crianças;
- ✓ Aprender com as crianças.

## 6.1 A escuta das vozes infantis: “Nossa escolinha era feia tadinha, agora ela tá liinnnda!”

Escutar meninos e meninas não se restringe apenas a uma estratégia pedagógica, implica na mudança de postura e concepção: de criança, educação e de mundo, para que professores e professoras possam reconhecer as crianças como atores sociais, produtores de cultura, participantes ativos da sociedade que apreendem o mundo de maneira diferente dos adultos, mas a partir da interação entre ambos onde essas leituras de mundo se complementam e a creche como um espaço de relações democráticas e dialógicas em que todos e todas tenham direito à voz, visto que “[...] as crianças têm ‘voz’ porque têm opiniões, ideia, experiência, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las” (AGOSTINHO, 2014, p. 1130). Assim, escutar

[...] não é apenas uma pedagogia para a escola, mas também uma atitude para a vida. Pode ser uma ferramenta, mas também pode ser algo mais. Significa assumir responsabilidade pelo que é compartilhado. Se precisamos ser ouvidos. Então escutar é uma das atitudes mais importantes para a identidade do ser humano [...]. Portanto crescemos como ouvintes cercados de diálogos, e escutar torna-se uma atitude natural que envolve sensibilidade a tudo que nos conecta aos outros – não apenas ao que precisamos aprender na escola, mas também ao que precisamos para viver nossas vidas (RINALDI, 2016, p. 236-237).

Diante da mudança de concepção e postura para com as crianças, a gestora e a professora 2 pontuam o processo de formação da equipe educativa para desconstruir as práticas adultocêntricas, a fim de garantir a participação das crianças na autoavaliação institucional, “[...] buscávamos à luz das teorias [...] o como ‘fazer’ este ouvir com bebês e crianças tão pequenas, o que muitas vezes nos parecia tão encantador, também nos era desafiador.” (Gestora – carta 1).

Neste processo a equipe gestora e equipe docente almejavam uma escuta efetiva das vozes infantis, que de acordo com Altimir (2010) parte do desejo para qualificar seu saber-fazer como profissional da infância.

Uma prática pedagógica que exigiu de todos nós educadores envolvidos no processo a reinvenção da prática, do olhar e da escuta atenta, foi necessário desconstruir um contexto fadado pela rotina e mudar a concepção de criança e infância, a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas (Gestora – carta 2).

Contudo no ano de 2015, me deparei com uma turminha de Mini Grupo II, no CEI, a qual eu pretendia colocar em prática meus estudos, não somente desse assunto, mas explorar mais as teorias que havia estudado, valorizando as vozes infantis (Professora 2 – carta 1).

Quando a gestora escreve sobre a desconstrução de um contexto fadado à rotina, com propostas que visavam apenas o olhar adulto, isso também é desvelado pelas crianças descrevendo situações que não lhe agradavam, como: *“não gosto da sala, todo mundo tem que dormir”*; *“a gente gosta de livro, mas só pode pegar quando a prô deixa e só pode um”* (Registro reflexivo da coordenadora-pesquisadora, 2015).

As vozes das crianças revelavam um dos grandes desafios no contexto educativo que deveria ser a premissa da ação pedagógica “[...] respeitar a criança como sujeitos de direitos e produtora de cultura respalda a construção de um planejamento vivo e coletivo, capaz de deslumbrar os olhos das crianças e encher de entusiasmos e significados nossas creches e práticas pedagógicas” (ROSA, 2015, p. 53).

Inicialmente as professoras entendiam a escuta como uma ação pedagógica que se limitava em ouvir o que as crianças tinham a dizer, como explicitado neste trecho “mas a Diretora e a Coordenadora da época, [...], levaram bem a sério os relatos infantis [...]” (Professora 2 – carta 1). A professora narra a experiência de ouvir as reivindicações das crianças à equipe gestora, não reconhecendo a potencialidade e nível de criticidade que atravessava a fala delas, desvelando certo olhar de descrença e desvalorização.

As docentes, por vezes, registravam as falas das crianças, mas esta escuta não propiciava mudanças, transformações em seus planejamentos ou na própria instituição, como retrata o registro de uma devolutiva da coordenadora-pesquisadora

Professora achei muito interessante a proposta de leitura com a história “Menina bonita do Laço de fita”, diante do registro das vozes infantis é possível perceber o quanto foi significativo às crianças, despertando interesse e a participação na roda de conversa, outra situação bem interessante foi sua observação quanto ao interesse das crianças frente aos animais silvestres, quando registra os questionamentos e até mesmo as conversas que surgem sobre esse assunto nos pequenos grupos. Mas como essas falas têm se materializado no seu planejamento? Como oportunizará a continuidade dessa investigação com as crianças? Poderia estabelecer um projeto a partir dessa observação, garantindo a participação das crianças através de sua escuta e observação sensível, pois desvendar a vontade de aprender das crianças e ajudá-las a conhecer

as possibilidades de inventar, descobrir, interrogar e compartilhar (Registro reflexivo da coordenadora-pesquisadora, 2015).

A escuta ainda era forjada pelo discurso teórico, “o CEI [...] sempre respeitou a escuta das crianças [...]” (Professora 1 – carta 1), ou como pode-se constatar na carta da Professora 2 – carta 2: “Embora nós professoras procurássemos dar voz e respeitar as vozes infantis [...]. Naquele momento, tanto eu quanto as outras professoras imaginávamos que escutar, era ouvir o que as crianças tinham a dizer, parecia uma ação óbvia”. Entretanto como afirma Ostetto (2015, p. 8)

A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e ao ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca.

Embora houvesse um diálogo e acolhida das professoras quanto as falas das crianças, essa postura ainda se restringia a situações formais de comunicação, cujo principal objetivo era desenvolver “competências linguísticas”, conforme proposto pelas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007, p. 81), documento curricular que esteve em vigor até o final de 2014, o que se torna perceptível a partir da narrativa da Professora 1 – carta 2

Era um momento de diálogo de 10 a 20 minutos, em que as crianças expressavam suas ideias, contavam fatos ocorridos em seu cotidiano, aprendizados, curiosidades, possibilitando ser autora de seus pensamentos, ampliar as competências comunicativas, saber ouvir o outro [...].

Frente a narrativa da professora, mesmo que seu objetivo inicial para as rodas de conversa fosse ampliar as possibilidades comunicativas das crianças, dentre elas a linguagem oral, é possível observar que ela já conseguia vislumbrar as leituras de mundo expressas pelas crianças, entretanto escutar em um processo comunicativo permeado por relações, confiança e crença na potencialidade infantil consiste em” [...] ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o fato de crianças e adultos

estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas nos olhares e pensamentos [...] (COSTA; SARMENTO, 2018, p.75).

A escuta não tem como finalidade a constatação e sim qualificar e transformar o cotidiano e sujeitos por ele envolvidos, portanto, é preciso ter intencionalidade, que deve “[...] dirigir nosso olhar e nossa atenção” (RIERA, 2019, p.80), ou seja, o que se pretende com essa escuta, para que queremos escutar, e o que fazer a partir da escuta. Dentre essas questões a Professora 1 - carta 2 discorre em sua narrativa que os momentos de roda de conversa eram registrados e planejados, “tudo planejado e registrado em nosso semanário”, identificando também a sua regularidade, “Muitas vezes, não era mais a professora que iniciava esse momento, e sim as próprias crianças, é como se já estivesse internalizado essa prática de escuta e comunicação”.

Porém a escuta não se consolida apenas em uma ação planejada e garantida na rotina das crianças, é preciso criar um clima propício para a escuta, pois escutar é estar em relação com o outro, estar presente e disponível para o outro, interessar-se ao que esses meninos e meninas têm a nos dizer, pois

Escutar as vozes das crianças implica silenciarmo-nos. O silêncio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo (SILVA, 2017, p. 92).

Silenciar-se para escutar as crianças não significa anular a voz das professoras, mas um ato de respeito às competências infantis, às suas indagações e atuações no mundo (SILVA, 2017), tal como criar um ambiente em que as crianças sejam reconhecidas como “[...] protagonistas de sua história (pensa sobre, elabora e reelabora) que produz cultura e a compreende, logo, é ativa e questionadora” (Professora 1 – carta 1). Deste modo, cria-se um contexto de escuta em que “[...] os indivíduos sentem-se legitimados para representar suas teorias e oferecer sua interpretação de uma questão específica” (RINALDI, 2016, p. 237), considerando que as interpretações podem ser diferentes e complementares a partir da postura aberta e receptiva do adulto frente às incertezas e questionamentos deste contexto, porque “[...] a escuta produz perguntas, não respostas” (RINALDI, 2016, p. 236), o que se pode verificar no relato da professora frente à postura da gestora que

recepcionou as crianças em sua sala e estabeleceu um diálogo com elas, “[...] a diretora [...] que conversou com as crianças instigando-as, questionando algumas coisas, construindo um ambiente provocativo e respeitoso, fazendo com que elas se sentissem confiantes em falar suas questões” (Professora 2 – carta 2).

Desse modo escutar as vozes infantis é respeitar suas singularidades e subjetividades, estabelecer uma relação de confiança fortalecendo a autoria e protagonismo desses meninos e meninas, desvencilhar-se de seus julgamentos estando aberto às dúvidas, incertezas, reconhecendo a alteridade das crianças, como atores sociais e participantes ativas da sociedade, que produzem culturas, teorias, hipóteses e têm competência para inferir e intervir nos contextos que estão inseridas.

## **6.2 Estratégias utilizadas na participação das crianças na autoavaliação institucional**

Pensar na participação das crianças em processos avaliativos requer planejamento e envolvimento de um coletivo com o compromisso de assumir as vozes infantis como premissa de uma educação de qualidade, acreditando em suas capacidades e potencialidades expressivas, entendendo que esses meninos e meninas têm o direito de participar das tomadas de decisões nos contextos que estão inseridos(as) e envolvidos(as), em situações que lhes afetam.

Nesta perspectiva foi preciso pensar em estratégias que viabilizassem a participação e escuta das vozes infantis na autoavaliação institucional buscando adaptar o IQEIP (SÃO PAULO, 2016), considerando a dimensão 6 que trata sobre os ambientes educativos, pois vinha ao encontro da reivindicação das crianças por um lugar para brincarem em dias de chuva, conforme relatado pela gestora: “nossa experiência teve como proposta viabilizar a participação das crianças do Mini grupo II na autoavaliação institucional através dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. [...] buscamos junto das professoras de mini grupo II estratégias para ouvirmos as crianças pequenas” (Carta 1). Assim como a Professora 1 narra em sua carta 2: “vale lembrar que como era um projeto para os Minigrupo II, tínhamos no PEA momentos de partilhas, estudos, discussões e planejamentos, buscando ações, parcerias para resultado efetivo”.

A dimensão 6 dos indicadores traz questões voltadas a organização dos ambientes internos e externos na garantia da segurança, acessibilidade, autonomia, acolhimento, estética e representação cultural das crianças. Conforme mencionado na seção 3 desta pesquisa o documento traz a metodologia das cores verde, vermelho e amarelo para avaliação, assim o grupo planejou a adaptação tanto da metodologia quanto da recolha das vozes das crianças, considerando que

[...] quando as crianças desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e lhe são oferecidas oportunidade de participação, mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 521).

Frente a esse desafio de construir estratégias para viabilizar a participação das crianças, as professoras descrevem que construíram

[...] estratégias pensadas e planejadas no coletivo preocupadas com uma linguagem que fosse de fácil compreensão às crianças, como cartazes com as imagens dos espaços do CEI, para que as crianças pudessem avaliar a partir da observação das imagens utilizando as carinhas feliz na cor verde, e a carinha triste na cor vermelha. O vermelho representava o que não gostavam e verde o que gostavam (Professora 2 – carta 2).

Lembro-me que em 2015, para fins da avaliação dos indicadores de qualidade, realizamos junto às crianças a expressão de suas preferências e opiniões acerca dos espaços e brinquedos disponíveis no ambiente educacional. Preparamos cartazes com imagens dos espaços e brinquedos do CEI, e por revezamento de turmas, as crianças iam analisando o material e pontuando suas opiniões, seu ponto de vista (Professora 1 – carta 1).

Dentre os instrumentos metodológicos é importante enfatizar o recurso fotográfico como disparador da avaliação dos espaços, visto que através das imagens é possível colher o ponto de vista das crianças em suas narrativas coletivas e individuais, pois

Descortina-se um cenário diante de nós [...]. Imagens cujas presenças podem ficar retidas na retina, no corpo, nos diversos espaços frequentados pelos meninos e meninas. Ela informa, indubitavelmente, mas o denotado por ser interpretado, lido, questionado nas mais diferentes vertentes, estabelece e faz estabelecer relações sociais no lugar em que ocupa. Mobiliza pessoas e mostra aspectos por vezes velados. Em suas narrativas, descrevem-se propostas de brincadeiras, de práticas docentes, concepções de vida, constitui-se o cotidiano e estabelece nele (GOBBI, 2011, p. 144).

Durante o planejamento das estratégias a equipe educativa definiu que o processo avaliativo seria mediado pela própria professora, sendo ela que conhece esses meninos e meninas, seus contextos culturais, a adulta que já estabeleceu um vínculo de confiança e que pertence ao grupo, tornando-se uma “amiga” das crianças. Segundo Corsaro (2009), ser “amigo” das crianças é algo que permite o adulto adentrar ao universo infantil.

O processo de avaliação mediado pela professora foi realizado por meio das rodas de conversa, considerando que “a roda de conversa era umas das experiências permanentes” (Professora 1 – carta 1) na rotina das crianças, e algo incentivado pela coordenadora-pesquisadora através das devolutivas, como afirma a Professora 2 - Carta 2

[...] ao acompanhar nossos semanários sugeria que ampliássemos as possibilidades de escuta durante a rotina, percebia que eu e a professora M. estávamos fazendo esse movimento de escuta por meio das rodas de conversa para que as crianças tivessem mais liberdade em expressar suas opiniões, e fortalecia nossa prática por meio das devolutivas.

Segundo Campos (2008) ao considerar as rodas de conversa como a melhor estratégia para colher as vozes infantis, levando em consideração que é uma ação que faz parte da rotina das crianças, algo que já estão familiarizadas, pois facilita o processo de comunicação, uma vez que o adulto demonstra a necessidade de ouvir e conhecer as experiências, histórias e culturas das próprias crianças, ação visível na narrativa das professoras.

Quando começamos a trabalhar a avaliação institucional, comecei a trazer para a conversa, vivências que ocorriam no CEI e as crianças contavam tudo, o que faziam, o que gostavam e o que não gostavam. A partir daí elaborava perguntas que levassem as crianças a participarem da conversa, exemplo: Como? Quando? E perguntas que remetiam às vivências das mesmas, propondo alguns temas, tais como: arrumação da sala, festa de aniversariantes, brincadeiras, brinquedos e espaços preferidos no CEI, os alimentos prediletos servidos pela unidade, as atividades que mais gostavam de realizar, sugestões gerais (Professora 1 – carta 2).

No momento da avaliação visitávamos os espaços com o grupo de crianças e depois na roda de conversa realizada ora na sala de convivência, ora na sala de vídeo, a professora lançava perguntas tendo como disparador as imagens dos espaços: quais ambientes que elas tinham gostado mais, qual espaço elas gostavam mais de utilizar, quais espaços eram de sua preferência, quais os espaços que não gostavam, o que precisava mudar ou melhorar naquele espaço, o que está faltando neste espaço (Professora 2 – carta 2).

De acordo com o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), a escola é um espaço de fazer boas perguntas, não aquelas que busquem respostas certas ou erradas, mas aquelas que provoquem as crianças refletirem sobre situações que lhe dizem respeito, que façam sentido, provoquem reflexões sobre os espaços e situações vivenciadas no cotidiano das instituições. Através da postura aberta e disponível da professora para a escuta com questões que vinham ao encontro do contexto que envolve pelas crianças, elas se sentiram seguras e puderam revelar seus desejos, interesses e inquietudes

Enzo: *“gosto do dia de feijoada e farofa”*;  
 Yasmin: *“gosto da sala porque brinco de montar”*;  
 Felipe: *“Não gosto de nada é sempre o mesmo brinquedo”*;  
 Rafael disse que não gostava do solário, ao perguntar o motivo, afirmou *“lá é lugar de bebê, e eu não sou bebê, não uso mais fraldas”*. (Registro reflexivo da coordenadora-pesquisadora, 2015).

Para captar as vozes infantis é preciso que a professora esteja atenta às suas falas, gestos e olhares, assumindo uma postura observadora, aberta, disponível e envolvida com as crianças, visto que “[...] o papel da(o) professora(or) no momento da assembleia não é ditar regras ou dizer o que é certo ou errado, mas conduzir a reflexão e o posicionamento do grupo, fazendo boas perguntas, que levem o grupo a refletir e a tomar decisões” (SÃO PAULO, 2019, p 77). Assim, a equipe definiu como instrumento de registro a gravação de áudio do contexto da escuta, para que depois pudessem fazer a transcrição dos áudios e discutir no coletivo, conforme aponta a Professora 1 – carta 1

[...] momento de escuta era sistematicamente registrado e compartilhado com a coordenação, direção e demais professores. Vale ressaltar que a documentação pedagógica forma a identidades da escola, elucidando o trabalho desenvolvido naquele espaço de Educação Infantil.

A tomada do registro se dá como forma de empoderar e dar visibilidade às vozes infantis e, principalmente, como fonte de descobertas, conquistas, questionamentos, reflexão, estudo e interpretação da equipe, como afirma Ostetto (2012, p.13-14)

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encantamento da

escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzindo e, portanto, passível de reflexão.

Outra questão muito importante do registro é que ele não seja fonte de pesquisa apenas aos adultos, mas também às crianças, assim “[...] percebem que seu fazer é importante justamente porque se dá forma e valor à identidade do grupo [...]” (GALARDINI; IOZZELLI, 2017, p. 92), algo explicitado no momento em que a coordenadora-pesquisadora participa de uma roda de conversa e uma criança pergunta, “*onde você vai escrever o que a gente está falando?*” (Registro Reflexivo da coordenadora-pesquisadora, 2015), assim as crianças têm visibilidade de suas pesquisas, descobertas, culturas e vozes para que possam através dessa documentação gerar novas narrativas, resgatar a memória do percurso vivido e até mesmo das transformações ocorridas, como é demonstrado na fala da Luana ao observar o cartaz da avaliação do seu grupo, “[...] *nossa escolinha era tão feia tadinha, agora tá liinnnda*” (Registro da coordenadora-pesquisadora, 2015), observando as mudanças ocorridas na creche.

É necessário observar que, para essas mudanças vislumbradas pela Luana ocorrerem, foi preciso transformar a creche em um contexto democrático em que todos e todas têm direito à voz.

### **6.3 Participação política das crianças**

Embora o Projeto Político Pedagógico da creche (SÃO PAULO, 2015, p. 20) trouxesse como marca a concepção de “[...] criança potente, sujeito social, racional, histórico e de direitos, que constrói conhecimento através das relações e interações que estabelece com o outro e com o meio, está inserida na sociedade da qual partilha e constrói cultura, com direito a voz e participação nas escolhas”, tendo como princípio “[...] formar cidadãos/cidadãs críticos(as) e participativos(as), garantindo os princípios éticos, estéticos e políticos” (SÃO PAULO, 2015, p. 3), no cotidiano da creche essas concepções e princípios não eram totalmente assegurados pelo fato de muitos educadores(as) considerarem as crianças imaturas, ocultando suas leituras de mundo, centrada em uma pedagogia transmissiva e antidialógica (FREIRE, 1987).

Romper com essa distância entre discurso e prática foi um desafio muito grande, conforme evidenciam as professoras

[...] então, [...], naquele ano proporcionar esses momentos de escuta, para que as crianças fossem mais participativas e envolvidas nas decisões do CEI tendo mais autonomia foi um desafio muito grande [...] (Professora 1).

[...] processo de participação das crianças [...] valorizando a escuta que envolve tomada de decisão para o coletivo era muito novo (Professora 2 – carta 2).

Tal desafio evidencia-se visto que garantir a participação das crianças em processos decisórios implica em: assumir a creche como um espaço público, social e democrático, que exerce um papel dentro da sociedade, como afirma Dewey (1940); garantir “[...] consolidação de práticas cotidianas emancipatórias pelas quais as crianças possam imaginar, criar, inventar e transgredir” (SILVA, 2015, p. 116) e principalmente a mudança de postura dos adultos, concebendo a criança como cidadã que constrói autonomia através de experiências democráticas, que expressa e investiga o mundo por meio das múltiplas linguagens, que interpreta o mundo diferente dos adultos, fazendo com que assumam a escuta infantil “[...] como forma de aceitar [...] e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros” (RINALDI, 2014, p. 124).

O caminho da transformação da creche aconteceu a partir da frase “queremos um lugar para brincar em dia de chuva” dita por crianças na faixa etária de 3 anos, em forma de reivindicação e luta por seus direitos, o que possibilitou a mudança do olhar, das práticas, dos espaços e contextos da creche, como pode-se observar nas narrativas da Diretora da creche e professora 1

Inspirada nestas vozes infantis tão claras e simples foi que nossa Unidade de Educação Infantil começou a percorrer o novo, ganhar uma nova cara, a cara que as crianças tanto queriam (Gestora – carta 1).

Gradativamente, os espaços foram tomando novas formas. Atualmente, tem tanque de areia, uma área com campo de futebol, horta, um parque amplo com diferentes brinquedos [...]” (Professora 1 – carta 2).

A necessidade de um espaço coberto era algo já percebido por alguns membros da equipe educativa, porém nunca encarado como uma reivindicação. Nem mesmo aparecia como uma prioridade no plano de gastos das verbas federais e municipais da creche. Como afirma Tonucci (2020, p. 249) “[...] as crianças são capazes de apontar problemas que os adultos tendem a não ver ou subestimar, como a falta de espaço e tempo para brincar, o absurdo da proteção excessiva, a impossibilidade de mobilidade autônoma, etc.”

Isto é possível observar na carta das professoras

Outra reclamação era sobre a quantidade insuficiente de balanços, o que ocasionava fila de espera. Era um pedido frequente. No dia em que perceberam que o parque contava com maior quantidade de balanços, este acontecimento foi motivo festa (Professora 1 – carta 1).

Lembro-me que numa dessas conversas Igor, disse que seu brinquedo predileto era motoca, mas tinham poucas motocas, muitas não “funcionavam”. Ele também sugeriu um pula-pula no parque, disse que queria muito ter um em sua casa, mas sua mãe não podia comprar (Professora 1 – carta 2).

E no registro da coordenadora-pesquisadora que descreve os relatos das crianças durante a avaliação dos espaços

Durante a avaliação da área externa Gabriel aponta que, “*precisa de cimento, têm as pedras, aí a motoca para.*” [...] Com relação a sala de vídeo Pérola diz: “*não tá bom, porque tá faltando lugar*”, outra criança apoia sua fala, exclamando: “*eu acho que ela tá ruim.* Ao serem questionadas pela professora o que poderia ser feito para melhorar aquele espaço, Liedson se posiciona e diz “*tem que tirar essas cadeiras pra nós assistir, e colocar só tapete pra gente sentar.*” [...] já o parque Murilo argumenta “*Não tem brinquedo para eu brincar. Falta balança, porque o Luís não deixa eu brincar, aí tem que ter outra*” (Registro reflexivo da coordenadora-pesquisadora, 2015).

Garantir a participação política das crianças na creche não significa estabelecer hora e data para escutá-las, porque a escuta é um compromisso, uma atitude, maneira de viver e se posicionar no cotidiano entendendo que as crianças se manifestam o tempo todo. É preciso que o(a) professor(a) esteja aberto(a), disponível e em relação com as crianças, encorajando-as em pronunciar sua voz e lançar suas perguntas ao mundo, como afirma a professora 2 em suas cartas

Como *feedback* de trabalho, eu recebia sempre sugestões da Coordenadora Pedagógica, mediando minhas práticas pedagógicas, e ela sugeriu-me fazer mais momentos que oportunizasse as vozes infantis, os questionamentos das crianças [...] (Professora 2 – carta 1).

[...] visto que valorizar e respeitar as vozes infantis, proporcionar momentos de participação das crianças nas decisões [...] com uma escuta atenta, aguçada é um trabalho contínuo (Professora 2 – carta 2).

Sendo assim, Kohan (2020, p. 89) afirma que

O perguntar não pode ser apenas um jogo intelectual, mas uma postura existencial e epistemológica que dá sentido à vida de educadores e

educandos quando estes vivem a pergunta, a indagação e a curiosidade como partes deles mesmos e quando esse perguntar permite iniciar um processo de conhecimento relacionado à transformação efetiva da própria realidade.

Entende-se então que a participação política das crianças não acontece apenas em momentos de avaliação, mas considera-se que estes espaços sejam garantidos nas instituições, pois de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2019, 101)

As instituições dedicadas à primeira infância podem ser entendidas como fóruns públicos situados na sociedade civil em que crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica.

Os fóruns são uma característica importante da sociedade civil. Se a sociedade civil é o local onde indivíduos – crianças, jovens e adultos – podem se unir para participar e se envolver em atividades ou projetos de interesse comum e ação coletiva, os fóruns são locais onde acontece essa reunião, esse encontro.

Diante da definição de creche também como um fórum de ação e decisão coletiva, a experiência da autoavaliação institucional com a participação das crianças permitiu a estas pronunciarem e anunciarem suas inquietudes, percepções e sugestões, sentindo-se fortalecidas e reconhecidas através da relação dialógica, humanizada e horizontal entre elas e as professoras. De acordo com Tonucci (2005, p. 18) “[...] para que as crianças possam se expressar e tenham o desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir”, o que se expressa na carta das professoras

[...] a criança se manifestava e participava do processo, usando a oralidade para expressar suas ideias, sentimentos, percepções, críticas, vivências cotidianas, sugestões... traduzindo a sua forma de ver o mundo, falando e escutando o outro (Professora 1 – carta 1).

Felipe e Isabella não argumentavam mais sozinhos; outras crianças também começaram questionar quando iam cortar o mato e “consertar o buraco” [...].

O mais questionador da turma era o Felipe. Recordo-me que ele tomava a frente sempre para questionar algo que lhe desagradava ou mesmo que não agradasse aos amigos. Ele encorajava os colegas a argumentar, expressar seus sentimentos (Professora 1 – carta 2).

[...] a escuta das crianças, ouvindo suas vontades, anseios e os direcionamentos que as elas poderiam nos dar para transformar e qualificar o cotidiano do CEI (Professora 2 – carta 2).

Felipe e Isabella reivindicam o poder de suas vozes nas rodas de conversa com o objetivo de transformar a realidade da creche, pois uma educação para a emancipação se dá através do diálogo, atravessada pela confiança, em que as crianças se sintam empoderadas em dizer sua palavra sabendo que o outro a levará a sério. Este contexto dialógico se aproxima do círculo de cultura proposto por Paulo Freire para alfabetizar jovens e adultos, em que os sujeitos têm suas vozes valorizadas. Como afirmam Marques e Silva (2019) ao relatar a experiência dos círculos de cultura com as crianças da pré-escola no município de Santo André.

O círculo de cultura é um espaço formativo fortemente marcado pela dialogicidade e amparado na premissa de que “sem o outro não há vozes [...] Sem o outro não há ecos” (GERALDI, 2005, p. 17). Ele propõe o rompimento com a cultura do silenciamento e a concretização de um diálogo transformador. Um modo de pensar dialeticamente todas as ações, o que implica em saber escutar, questionar, analisar, dentro de um coletivo, já que a libertação se dá no coletivo (MARQUES e SILVA, 2019, p. 13-14).

Frente à reivindicação inicial das crianças por um lugar para brincarem em dias de chuva, uma das crianças apresenta a solução durante as rodas de conversa, rememorando uma situação que aconteceu em sua casa. Assim, argumentam e levantam hipóteses sobre as coisas que conhecem e que fazem parte do contexto social e cultural em que vivem (FREIRE, 1989), “a sugestão deles, partindo da Emily, é que cobrissem o espaço. A Letícia disse que na casa onde morava ‘chovia muito’, o pai dela arrumou, aí não chove mais” (Professora 1 – carta 2). Como afirmam Marques e Silva (2020, p. 166), “[...] a leitura que os meninos e meninas fazem do mundo está impregnada de suas vivências cotidianas, onde vão, curiosa e criativamente, apropriando-se da cultura e a ressignificando [...]”.

Luana vislumbra as mudanças ocorridas em sua “*escolinha*” (Registro reflexivo da coordenadora-pesquisadora, 2015).

Figura 18 A Creche no período de 2009 a janeiro de 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora (janeiro/2015)

Figuras 19 e 20 A Creche após a escuta das crianças setembro/2015



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

As figuras apresentam mudanças ocorridas a partir da escuta de suas vozes, assegurado seu direito de participação, de intervenção política e social. Direitos estes garantidos por legislações e encontrados como objetivos da formação de meninos e meninas nos Projetos Políticos Pedagógicos de diversas instituições, “portanto, dentro desta perspectiva compreendemos que se faz imperioso não somente ouvir a voz da criança, mas também, legitimar sua participação, autoria e protagonismo na construção de uma educação infantil de qualidade” (Gestora – carta 2), uma vez que

A construção e consolidação do espaço público de educação democrático e justo necessita da participação das crianças pequenas. Ouvir as vozes das crianças [...] é colocar em prática a construção de uma sociedade de armação de direitos sociais, em contraposição à exclusão social, contando com o contributo geracional para pensar uma educação inclusiva e que comporte as singularidades dos sujeitos que dela participam (AGOSTINHO, 2014, p. 1128).

O encantamento de Luana ao perceber a transformação dos espaços da creche, [...] *nossa escolinha era tão feia tadinha, agora tá liinnnda*” (Registro da coordenadora-pesquisadora, 2015) aponta que não basta garantir a escuta das vozes infantis nos processos decisórios, é preciso efetivá-las, legitimar suas vozes, respeitando-as como sujeitos de direitos, convidando-as a participar explicitando os motivos, na garantia de “[...] espaços onde as opiniões e iniciativas tenham visibilidade e margem para negociações [...]” e partilhando os resultados “[...] garantindo assim legitimidade para o protagonismo infantil [...]” (SILVA, 2015, p. 114-115).

Apanhamos cada voz e a levamos para o grupo de Conselho e APM do CEI, vislumbramos para os participantes [...] (Gestora – carta 1).

Após todo o caminho percorrido, visando atingir concreta e objetivamente um patamar de qualidade que respeite a dignidade e os direitos das crianças, uma série de encaminhamentos foram feitos dentro da Unidade. Levamos a participação das crianças representada por áudios gravados nas rodas de conversa, desenhos e falas nas quais as professoras foram escribas para o Conselho de CEI, após aprovação iniciamos a reorganização dos ambientes e as compras necessárias (Gestora – carta 2).

Lembro-me que em uma das reuniões de conselho para elencar as prioridades dos gastos das verbas de PDDE e PTRF utilizamos a transcrição das falas das crianças sobre a avaliação dos espaços, elencando suas opiniões, críticas e sugestões sobre cada espaço, apontando o que elas achavam, o que precisava mudar, ou que estava faltando nos diferentes espaços do CEI (Professora 2 – carta 2).

Ao finalizar a autoavaliação institucional, um processo dialógico que fortaleceu a gestão democrática da instituição, garantindo a escuta e participação das turmas do Minigrupo II e demais atores da creche (equipe docente e gestora, equipe de apoio), a gestão compartilhou com as crianças as mudanças que foram possíveis de se fazer naquele ano, mostrando a elas que suas vozes e desejos têm valor, que foram escutadas com seriedade, assim como afirma Rinaldi (2014).

Liedson em uma das rodas de conversa denuncia a organização do espaço da sala de vídeo, que era organizada com cadeiras e um tapete. Ele sugere então

que sala tenha apenas tapetes, ampliando o espaço para as crianças se sentarem confortavelmente e como a creche recebeu um aparelho de *Datashow*, a gestão, em conversa com os membros de conselho e equipe, decide por instalar esse aparelho na sala de vídeo, assim a visualização das imagens pelas crianças seria muito melhor.

Figura 21 - Sala de vídeo após sugestão das crianças setembro/2015



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Com relação ao parque as crianças discutiram a necessidade de ampliar a quantidade de balanços, diminuindo assim o tempo de espera e conflito entre elas, pois esse era um brinquedo muito requisitado pelas crianças, outra questão também pontuada foi o corte do mato, como pode-se ver no pedido do Felipe e da Isabela, expresso a carta da gestora

Desta maneira, a voz das crianças foi representada, incluímos as compras solicitadas e as modificações requisitadas por elas, foi construído um novo parque, realizamos reformas no parque e na área externa, também construímos um outro parque, reorganizamos um espaço as brincadeiras em dias de chuva, reorganizamos a maneira de servir as refeições dando possibilidade deles mesmos se servirem na mesa (carta 1).

Figura 22 - O parque após a reivindicação das crianças setembro/2015



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Figura 23 - O parque após a reivindicação das crianças setembro/2015



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Durante as rodas de conversa, ao avaliarem o refeitório, Felipe argumenta “*pra mim não tá bom*”. Quando a professora pergunta o motivo, ele responde: “*não tem espaço*”, já Giovanna afirmou gostar do ambiente por conta do bolo de aniversário e desse espaço ficar bonito em dia de festa. Frente ao posicionamento

das crianças, a equipe trocou o mobiliário do refeitório que anteriormente eram mesas para quatro cadeiras, o que dificultava a circulação tanto das crianças quanto dos adultos durante as refeições. Com relação a fala da Giovanna, foram compradas toalhas de mesa e arranjos foram confeccionados pelas crianças, para colocar em cada mesa, preocupando-se com a estética do espaço, tornando-o mais acolhedor.

Figura 24 - O refeitório



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Com relação a cobertura de um espaço para que as crianças pudessem brincar em dias de chuva, a diretora chamou um engenheiro para verificar a possibilidade, porém naquele ano com a verba recebida não seria possível, fato compartilhado com as crianças “[...] valorizando cada vez mais o protagonismo infantil e uma infância pensada em sua totalidade” (Professora 2 – carta 1).

O pedido foi encaminhado em junho/2015 à Diretoria Regional no plano de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), além do memorando solicitando uma reforma para a creche que foi atendida no final de 2020, cinco anos após a solicitação.

Mesmo diante da impossibilidade momentânea de construir um espaço para que as crianças pudessem brincar em dia de chuva, a diretora comprou os brinquedos solicitados por elas e reformou o solário, construindo um novo parque.

“Pérola: *“quero um brinquedo que entra de um lado e sai do outro, bem grande”*, Isabel *“não dá pra brincar de casinha, só com panelinha né [...]”* (Registro reflexivo da coordenadora- pesquisadora, 2015).

Figura 25 - O solário com os brinquedos solicitados pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Ao visualizar essas imagens é possível perceber que a creche valorizou as vozes das crianças durante o processo de autoavaliação, comunicando-as sobre o motivo de sua participação, respeitando seus desejos de se manifestarem ou não durante as rodas de conversa previamente planejadas ou durante a rotina, através da postura acolhedora e atenta das professoras diante das falas das crianças e a devolutiva de suas reivindicações, legitimando suas vozes, pois como afirma a coordenadora de uma EMEI da cidade de São Paulo que também garantiu a participação das crianças na avaliação da instituição, participação política não é apenas atender aos pedidos das crianças, mas junto com elas encontrar possibilidades, partilhar encaminhamentos, oportunizando à elas uma educação infantil de qualidade em que todos e todas possam viver suas infâncias (ALMEIDA e PAIVA, 2016).

## 6.4 Aprender com as crianças

A escuta nos possibilita aprendizagens, partilha de pontos de vista em que olhares, interpretações, pensamentos, críticas, sugestões e sentimentos entrelaçados geram mudanças e transformações, como afirma a gestora ao se referir à reivindicação das crianças, “[...] uma frase qual nos despertou a curiosidade e modificou nossa prática docente”, “e foi assim, que demos início a esta aventura junto de nossas crianças no ano de 2015 buscando ver o que ainda não tínhamos visto” (Gestora - carta 1), assim como a professora 2 ao se referir à experiência das vozes infantis: “[...] sendo ela construída e direcionada pelas crianças e bebês, se tornando um processo significativo na construção de conhecimento [...]” (Professora 2 – carta 1), pois como diz Benjamim (1995), a criança vê o mundo numa lógica diferente do adulto, investigando-o nos detalhes.

As crianças, ao compartilharem suas culturas, suas teorias, descobertas e reflexões, possibilitam ao adulto ver o que estava invisível aos seus olhos. Frente a isso, os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, ao investigar nas obras de Paulo Freire sua contribuição sobre as crianças e as infâncias, demonstram uma compreensão do autor quanto a infância como condição da existência humana. Segundo Silva e Fasano (2020) manter nossa infância viva nos possibilita o resgate do olhar menino(a) da descoberta, da curiosidade, da investigação, do encantamento, sem verdades absolutas, mas aberto ao mundo e a escuta do outro, como é possível vislumbrar na narrativa da professora e gestora

[...] ansiávamos ouvir o que as crianças queriam nos falar, e nos surpreendemos com a quantidade de “coisas” que elas tinham a dizer”. [...] que nos encantamos e mostramos como é possível a participação política das crianças para construirmos essa nova narrativa.

Enfim, 2015 foi um ano que enquanto educadores de primeira infância nos foi oportunizado reaprender a olhar e a escutar, uma experiência que nos possibilitou o encantamento com o “desconhecido” e que de uma forma simples e viva nos impulsionou e nos impulsiona ainda hoje (Gestora – carta 1).

Por fim, esse fazer provocou em mim um interesse maior em observar a turma, buscar conhecimentos, pesquisar, me colocar no lugar desses sujeitos sociais e pensantes; e sobretudo ouvi-las, pois, as crianças apontavam o que gostariam de experienciar e isso facilitava o meu planejamento. As crianças sempre dão pistas, elementos que revelam suas expectativas, tornando seu aprendizado mais prazeroso e a prática do professor mais significativa” (Professora 1 – carta 2).

Professora e gestora apontam em suas narrativas, além da escuta, a importância da observação, como um olhar contínuo de acolhimento, de descoberta, atenção e interesse em descobrir o mundo a partir das relações, interações, olhares e vozes das crianças, pois o ato de observar “[...] depende de nossa formação, de nossa cultura, de nossas intenções e da imagem de criança que construímos”, visto que, “[...] observamos, em especial, porque desejamos gerar mudanças” (RIERA, 2019, p. 80).

Em face as aprendizagens e descobertas estabelecidas através do diálogo, em uma relação horizontal na construção de uma educação emancipatória, foi possível perceber que as crianças, ao avaliarem os espaços, reivindicavam melhorias para o coletivo visando o bem estar de todos e todas. Para Tonucci (2020, p. 247) “[...] a criança, expressando suas necessidades, representa bem as necessidades de todos os cidadãos, desde os mais fracos, aqueles e aquelas com deficiência [...]”, como é possível verificar na fala de Liedson que alerta em relação às valetas existentes no parque *“tem que colocar um vidro no chão para melhorar e os bebês e a gente não cair”*. (Registro reflexivo da coordenadora-pesquisadora, 2015). Solicitação esta que foi atendida pela gestora da creche conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 26 Grelha de concreto nas valetas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

A escuta das vozes destas crianças possibilitou às professoras e gestora descobrirem seus olhares sensíveis e preocupados com o coletivo da creche

Lembro-me que ao perguntar sobre os espaços de aprendizagens duas questões me marcaram: o pedido de duas crianças para que arrumassem o parque, pois havia muitos buracos e poderiam se machucar (Felipe e Isabella) e o destaque que deram ao incômodo que sentiam ao perceber o mato crescido dificultando as brincadeiras nesse espaço. Felipe era questionador e sempre perguntava quando iam cortar o mato (Professora 1 – carta 1).

Na carta aponto os dois pedidos das crianças que me marcaram. O pedido de Felipe e Isabella. Esses pedidos me impactaram não somente pelos conteúdos, mas pela expressão que eles traziam no rosto. Muitas vezes, podemos pensar que a criança não se importa, não sente, não percebe e, por sua vez, não tem voz. Não é verdade! Na ocasião, a expressão do rosto das crianças trazia uma frustração pela demora nas providências [...] (Professora 1 – carta 2).

[...] depois que aprendeu, expressou um desejo para que não só ele, mas todos tivessem uma motoca para si [...] (Professora 1 – carta 2).

Ao vivenciar a experiência de participação das crianças na autoavaliação a creche começou a se transformar em novo contexto de educação infantil, não apenas com mudanças no espaço, mas com transformações nas práticas e concepções, pois a creche “[...] saiu do só olhar a criança e falar por ela, e passou a incluir sua voz como sujeito participativo” (ALMEIDA e PAIVA, 2016, p. 95), como revela o depoimento de duas crianças ao pontuarem suas inquietações mediante a rotina da creche e a organização da sala de referência: “*não gosto da sala, todo mundo tem que dormir*”, “*a gente gosta de livro, mas só pode pegar quando a prô deixa e só pode um*” (Registro da coordenadora-pesquisadora, 2015).

Ante às críticas dessas crianças, a coordenadora-pesquisadora refletiu sobre suas próprias concepções

Ao escutar essas vozes, me senti interrogada frente as minhas crenças, defesas e concepções, pois era como se as crianças me questionassem: se você nos defende enquanto sujeito potente, produtora de cultura, que investiga e interpreta o mundo por meio das múltiplas linguagens, como não posso ter acesso a arte? Como esse recurso está distante dos meus olhos, como posso adentrar ao universo da leitura apenas quando o adulto permita?

Se sou um sujeito singular, por que tenho que vivenciar rotinas fabris? Onde todos tem que fazer tudo junto, sem que se seus desejos, vontades sejam atendidas, a quem se destina essa educação? (Registro da coordenadora-pesquisadora, 2015)

Diante desses questionamentos compartilhados pela coordenadora-pesquisadora com a equipe educativa durante os momentos de formação, as professoras começaram a refletir e analisar a rotina da creche, a partir dos elementos que organizam o processo educativo: os tempos, espaços, materialidades, interações e narrativas, no intuito de perceber quais mudanças nas práticas e nas relações com as crianças oportunizariam para respeitar o universo infantil, possibilitando uma educação de qualidade às crianças, reconhecendo suas vozes como um abrir de olhos para o que é necessário e urgente na creche.

O fato de promover a escuta sensível e olhar atento a cada criança tornava possível colher sugestões, críticas e a valorização quanto aos espaços de convivência.

Assim, olhar, escutar, sentir e observar como a criança age, reage e interage dentro das experiências nos possibilitou a levantar hipóteses para uma busca de melhoria, visando um espaço de educação infantil mais acolhedor, democrático e idealizado por nossas crianças (Professora 1 – carta 1).

Considero por fim, que 2015 foi um ano de crescimento profissional para toda equipe do CEI [...] mostrar o empoderamento das vozes das nossas crianças (Professora 2 – carta 2).

A experiência da participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche possibilitou o despertar das verdes-orelhas às professoras e à equipe gestora, pois “das conversas de crianças” começaram a compreender o seu “sentido oculto” (RODARI, 2008, p. 13) para que pudessem trilhar o caminho para a reinvenção da creche, transformando-a em um ambiente “[...] que acolhe os interesses, os desejos, as necessidades, os sonhos das crianças”, implicadas e desafiadas em construir com elas “práticas pedagógicas dialógicas” (SILVA; MAFRA, 2020, p.14), como expressa a narrativa

[...] uma equipe que dá continuidade a práxis para que essas crianças sejam acolhidas, ouvidas e respeitadas. Assim, o projeto refletiu em minha prática fazendo com que esse momento de escuta seja primordial e um ponto de partida para um trabalho exitoso em todos os âmbitos (Professora 1 – carta 2).

[...] despertando o valor da escuta das vozes infantis que me fazem repensar minha prática o tempo todo, pois a construção das aprendizagens na relação e interação com as crianças não é determinada pelo meu querer, da forma que eu quero, não sou eu, professora, que traço uma reta de aprendizado e desenvolvimento, é uma construção conjunta em parceria com as crianças, durante o processo (Professora 2 – carta 2).

Nessa relação professor-crianças, são elas que irão me mostrando os caminhos, e eu professora vou apontando sugestões, planejando contextos garantindo as múltiplas linguagens, explorações que

aprofundem suas pesquisas, teorias, hipóteses, que garantam sua expressividade pois uma educação de qualidade precisa ser guiada pelas vozes infantis e pelos seus interesses [...] (Professora 2 – carta 2).

Diante do impacto que as vozes infantis tiveram no saber-fazer das professoras e gestora, a creche começou a transformar as práticas pedagógicas, disponibilizando os livros ao alcance das crianças, para que elas pudessem ter o contato com esse instrumento cultural como fonte de prazer.

Figura 27- Sala de convivência com os livros ao alcance das crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Reorganização da sala com diferentes propostas partindo da escuta e interesse das crianças, proporcionando a escolha, desvinculando de atividades unificadas em que todas as crianças precisam fazer tudo ao mesmo tempo.

Figura 28- Sala de referência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Figura 29- Sala de referência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015)

Como explicita a gestora, a participação das crianças na autoavaliação institucional

[...] nos fez observar uma reflexão sobre a prática, um olhar mais aprofundado acerca da avaliação e de um currículo para uma infância que a respeite em sua inteireza, que escuta atentamente todas as suas linguagens e que compreenda o caminho sendo mais importante que a chegada (Gestora – carta 1).

E mesmo em 2019, com a troca da equipe gestora e mudanças de alguns professores e professoras, o pedido das crianças foi atendido, demonstrando que a creche se constituiu enquanto um ambiente que respeita as vozes infantis garantindo seus direitos com práticas dialógicas e democráticas, em que todos e todas têm o direito à palavra e a participar das situações decisórias, pois a escuta é vista como uma postura essencial do(a) educador(a) da infância.

Figura 30- Área externa da creche em 2016



Fonte: Acervo da professora (2019)

Figura 31- Área externa da Creche 2019



Fonte: Acervo da professora (2019)

A equipe da creche, ao vivenciar a experiência da participação das crianças na autoavaliação institucional, assumiu a escuta das vozes infantis como uma ação de transformação de práticas antidialógicas e de concepções, aproximando o que era previsto no Projeto Político Pedagógico, ao considerar as crianças enquanto sujeitos de direito, dentre eles o direito de participar das decisões que lhe dizem respeito, compartilhando suas visões de mundo. Assim como também se constituir enquanto uma instituição democrática, espaço social, cultural em que as crianças e os adultos têm a possibilidade de viver suas infâncias.

As professoras e gestoras puderam compreender que a escuta às crianças não é uma ação mecanizada garantida na rotina, mas sim uma postura de vida, entendendo que as crianças se posicionam, investigam, questionam, teorizam e se encantam pelos contextos vividos e elas, docentes e gestoras, precisam estar atentas e em relação constante com as crianças, com olhar e escuta sensíveis aos

seus gestos, olhares e vozes. Tudo isso, considerando que as crianças se expressam no mundo por meio das múltiplas linguagens, apropriando-se da cultura do contexto e construindo novas culturas a partir de suas interpretações

A estratégia das rodas de conversa como espaços planejados de acolhimento e discussões com foco definido, marcado pela dialogicidade e o respeito a todas as vozes, possibilitou às crianças aprenderem com o coletivo, fortalecerem os vínculos e reconhecerem o poder de suas vozes diante de seus posicionamentos, conflitos e inquietudes, partilhando decisões junto com os outros atores da Unidade educativa, pois a participação é um direito de todos os cidadãos e cidadãs com suas culturas e singularidades.

Escrever começa no ato de pensar.  
Não é palavra e frase.  
Escrever é vontade de existir,  
É direito de contar a própria história.  
É o desenho, o contorno dos nossos desejos.  
Escrever é um ato generoso com o mundo.  
Vontade de se fazer presente e, ao mesmo tempo,  
Entregar-se à leitura do mundo...Já não ser,  
Portanto, a palavra escrita, a ideia original,  
Mas sim o combustível que alimenta os  
Sonhos das pessoas que leem.

**(Marcelo Cunha Bueno)**

## **7 PRODUTO: “QUEREMOS UM LUGAR PARA BRINCAR EM DIA DE CHUVA”**

Com o objetivo de compartilhar a experiência vivenciada por esta creche sobre a participação política das crianças de 3 anos na autoavaliação institucional à luz dos resultados desta pesquisa, será produzido um e-book, livro digital, que será disponibilizado virtualmente, desprendendo-se dos custos de impressão. Por ser um instrumento de fácil acesso, poderá vir a contribuir com o cotidiano das unidades educativas, visando a creche como um espaço público e democrático em que as crianças tenham seus direitos garantidos, dentre eles o direito de dizer sua palavra, desvelando o papel que as vozes infantis assumem no processo na autoavaliação institucional.

### **7.1 Descrição da proposta do produto**

O material será composto pela descrição da experiência de participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche, a partir dos registros reflexivos da coordenadora-pesquisadora e resultados desta investigação.

- 1. Apresentação.** Apresentará o produto educacional, fruto desta pesquisa de mestrado profissional, que teve por objetivo desvelar o papel que a escuta das crianças assumiu no cotidiano da creche pesquisada, contribuindo e inspirando outras unidades educativas na construção da creche como um espaço público, democrático em que as crianças tenham direito à voz.
- 2. Participação política da criança no contexto da creche.** Discorrerá sobre a concepção de criança como sujeito de direitos, dentre eles o direito à palavra, a partir de documentos legais e de autores(as) que defendem a participação das crianças em processos decisórios nos contextos aos quais estão inseridas.

3. **A participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche.** Relatará o caminho trilhado pela equipe da creche na garantia da participação das crianças de 3 anos na autoavaliação institucional.
  
4. **A escuta das vozes infantis na autoavaliação institucional da creche.** Apresentará algumas reflexões e direções sobre o impacto que as vozes das crianças proporcionaram aos saberes-fazeres das professoras e gestora e fará um convite aos(às) docentes e gestores(as) que se permitam escutar as vozes das crianças na perspectiva da construção de uma educação dialógica e emancipadora.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a experiência da participação das crianças na autoavaliação institucional que partiu da escuta da reivindicação delas por um espaço para brincar em dias de chuva, constituiu-se em uma narrativa tecida por diferentes fios, entrelaçados pelas memórias, olhares, vozes, percepções, reflexões e palavras, através das cartas escritas pelas professoras e gestora. Estas narrativas resgataram o sentido dos registros reflexivos da coordenadora-pesquisadora e revisitaram o PPP da creche, desatando nós e construindo laços de significação com o aprofundamento teórico, que fizeram a pesquisadora adentrar em um universo configurado por inquietações, aprendizagens, fragilidades, contradições e transformações, compreendendo e identificando o papel que a escuta das vozes infantis assumiu neste contexto.

Revistar este contexto investigativo fortaleceu o processo de construção de conhecimento e transformação vividos pelos sujeitos dessa pesquisa, pois deu visibilidade às vozes infantis dentro de um contexto político e participativo, com suas teorias, ideias, inquietudes, reivindicações, potências, conceitos, encantamentos, imaginações e histórias, e também possibilitou à creche assumir seu papel social como um espaço de relações democráticas e dialógicas em que os cidadãos e cidadãs se constituem na prática da cidadania.

A reivindicação das crianças foi a “virada de chave” para a equipe educativa, desvelando o que ainda estava obscuro aos olhos dos adultos, ou forjado por seus discursos. O pedido das crianças fez com que toda a equipe assumisse a sensação de vazio ante às próprias certezas e incertezas, mas também possibilitou a abertura à mudança, entendendo que meninos e meninas realizam suas leituras de mundo diferente dos adultos, e que estas leituras em diálogo provocam grandes transformações, pois quando as crianças projetam melhorias ou adequações para os espaços elas se preocupam com o coletivo, com o bem estar de todos e todas, algo que nós adultos temos muito a aprender com elas.

As narrativas tecidas nas cartas descortinam um cenário em que a escuta tinha data e horário pré-estabelecidos, nas rodas de conversa, como uma ação mecanizada. Nessas rodas de conversa as crianças já manifestavam seus gostos, questionamentos, suas memórias, investigações, sentimentos e sugestões, porém

suas vozes não tinham implicação direta na instituição ou nos planejamentos das professoras, por isso era necessário considerar o diálogo entre o planejamento emergente, o que emerge das crianças e a proposição, além da intencionalidade da professora.

A participação política das crianças na autoavaliação institucional enquanto sujeito com direito à voz nas decisões coletivas, expressando seus posicionamentos através da vivência em processos sociais e democráticos, sendo estes princípios da gestão democrática, permitiu romper com o distanciamento entre o discurso e a prática, pois o Projeto Político Pedagógico da creche defendia a criança como sujeito de direitos, participativo, potente, que constrói cultura a partir das relações que estabelece com os outros sujeitos e com o mundo, mas a maioria das práticas que configuravam o contexto da creche eram adultocêntricas e antidialógicas.

Planejar a participação das crianças na autoavaliação, compartilhando suas intenções, respeitando seus desejos, planejando estratégias para escutar suas vozes, possibilitou reconhecer a potência das vozes desses meninos e meninas, e aos adultos resgataram suas “verdes orelhas”, assumindo a escuta como uma postura de vida, permitindo envolver-se, afetar-se, encantar-se e inquietar-se com as vozes das crianças, observando o ordinário com olhar extraordinário. Compreendendo que as crianças se expressam por meio das múltiplas linguagens, portanto, também é preciso que o adulto esteja em relação com essas crianças para que possa escutá-las, defender seus pontos de vista, ampliar seus saberes, planejar bons contextos, fazer boas perguntas e legitimar suas vozes.

Visto que para assumir a creche em seu contexto social, público, democrático, político e coletivo, é fundamental reconhecê-la como um lugar de encontros, em que as crianças possam viver experiências democráticas e dialógicas, a partir de relações entre elas e os adultos marcadas pelo respeito, confiança, sensibilidade, escuta, protagonismo e aprendizagens. Discutir qualidade implica um olhar coletivo, discussões que envolvam todos os atores da unidade, como orientadores no instrumento indicadores de qualidade (SÃO PAULO, 2016), pois cada sujeito tem uma visão, que em diálogo constrói e aponta possibilidades em prol do coletivo, acolhendo a todos e todas.

Nesse processo é de suma importância a visão das crianças frente a esse espaço em que convivem 10 horas por dia, durante cinco dias da semana, pois como afirma Tonucci (2005) ninguém melhor do que elas para dizer o que precisam,

o que falta, já que são capazes de identificar suas próprias necessidades, interesses e desejos sobre situações e contextos que conhecem diretamente, pois estes fazem parte da sua vida.

No entanto se faz necessário, também, possibilitar às crianças esses espaços como fóruns de ação coletiva, planejados para uma avaliação da instituição, dentro de um contexto político, democrático e ético para que elas tenham seu direito de participar das decisões que lhe dizem respeito. Assim como ter a garantia de seus direitos de proteção, onde se respeitem suas vulnerabilidades e competências, para que não sejam expostas a situações vexatórias e que os adultos assumam a escuta não como um lugar de encontrar apenas respostas, mas de mobilizar perguntas, por meio dos anúncios e denúncias que surgem em uma relação dialógica.

Garantir os direitos de proteção das crianças envolve comunicá-las do que estão participando e para que estão participando, assim como os caminhos tomados a partir de suas opiniões, sugestões e questionamentos, como forma de respeito e legitimação de suas vozes, bem como aconteceu na experiência da creche, quando as crianças foram reunidas no pátio para que a equipe gestora apresentasse as mudanças ocorridas nos espaços e justificasse também o motivo de alguns de seus pedidos não terem sido atendidos naquele momento.

Vivenciar a experiência de participação das crianças na autoavaliação institucional impulsionou a transformação do contexto da creche, qualificando a interação entre crianças e adultos, fortalecendo os vínculos, a cumplicidade e o respeito, na busca de um espaço em que todos e todas possam viver suas infâncias. As professoras e gestora observaram que suas certezas foram se constituindo no caminhar durante o processo junto com as crianças, em uma relação aberta para escuta, experimentações, tentativas e erros.

O resgate de suas “verdes orelhas” possibilitaram a escuta das cem linguagens, uma escuta que vai além do audível, a escuta do gesto, do olhar, do sorriso, do choro, do desenho, do brincar, do corpo, da dança, da curiosidade, da pesquisa, enfim, da relação. Como as professoras desvelam em suas narrativas, puderam verificar que não existe um planejamento fechado, centrado no adulto, é uma construção conjunta entre um planejamento que possibilite as vivências das múltiplas linguagens e a observação e escuta sensível das construções,

explorações e investigações infantis, para que esse conhecimento alargue possibilidades e construa aprendizagens significativas.

A escuta das crianças também possibilitou a transformação dos espaços, oportunizando às crianças a escolha, segurança e o bem estar de todos e todas: o acesso aos livros, a reorganização e apropriação dos espaços, a interação com diferentes faixas etárias, o planejamento para elas e com elas e uma gestão democrática que se concretiza com a participação e pertencimento de todos(as), através de relações dialógicas, acolhedoras, confiantes e respeitosas, buscando olhar o mundo com os olhos das crianças.

Sendo assim, a escuta das vozes infantis constituiu-se como a matéria prima da ação pedagógica e gestão da creche, postura que abre portas, provoca transformações, indaga o mundo, acolhe o outro e sugere caminhos a se percorrer.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. Perspectiva. **Dossiê: Teoria Histórico-Cultural e Infância**, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1127/29922>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ALTIMIR, D. **Como escuchar a la infancia?**. 1 ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L, 2010.

ANDERSEN, C. H. **A roupa nova do Imperador**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação e a Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf) Acesso em: 13 dez. 2020.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2019.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **O voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética**. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2020.

AZEVEDO, F. de et al. **Manifesto do Pioneiros da Escola Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010, p. 126. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A.; ARRUDA, L. B. **A BNCC e a regulação da Educação Infantil: Perspectivas crítica**. Brasília: FNPE, 2018.

BARBOSA, R.F.M; MARTINS, R.L. D.R; MELLO, S. A. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, ano 6, n. 10, p. 147-172., jan/jun, 2019.

BHERING, E.; ABUCHAIM, B. de O. Apresentação: reflexões sobre avaliação e monitoramento da Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**. FCC. Rio de Janeiro, v.25, n. 58, p. 10-20, mai/ago, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2992>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org). **Participação e Qualidade em Educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Paraná. Editora UFPR, 2013.

BOTELHO, A. B. R. Aprendendo a vida, escutando as vozes das crianças. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidade luso-brasileiras. **Centro de investigação em Estudos de Criança**. Universidade do Minho. Braga, 2012, p. 50-71.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da BNCC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a convenção sobre os direitos da criança. **Diário oficial da União**. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Ministério da Educação**, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), do

Decreto-Lei nº3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em: 25 nov. 2019

BRASIL. **Lei nº14.113** de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 2012-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº11.494, de 20 de junho de 2007, e de outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%2C%20no%20%C3%A2mbito,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%2C%20no%20%C3%A2mbito,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico). Acessado em: 13 de dez. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 8069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, [1990] 2012.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 15**, de 07 de abril de 2015. Brasília, 2015. Insere parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal, de forma a tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb instrumento permanente na ordem social e inserir novo princípio no rol daqueles com base nos quais a educação será ministrada, e revoga o art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>. Acessado em: 13 de dez. de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Brasília, 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) [...] para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em: 13 de dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma proposta de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 05 de dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 de nov. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, v.1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: SEF/DPE, COEDI, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2019

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAMPOS, Maria M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silva H. V. (orgs). **A criança fala**: escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/412>. Acesso em: 29 de nov. 2019

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre a qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. Autoavaliação Institucional Participativa em Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo: **Relatório Técnico 2015/2016**. São Paulo: SME/DOT – EI, 2016. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-pesquisa/autoavaliacao-institucional-participativa-em-unidades-de-educacao-infantil-da-rede-municipal-de-sao-paulo>. Acesso em: 29 de nov. 2019

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Educação & Sociedade, **Revista de Ciências da Educação**. Campinas, v.23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 01 de dez. 2019

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W.A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F; CARVALHO, A.M.A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, C. L. da; SARMENTO, T. Escutar as crianças e (re) configurar identidades – Interações com voz. Educação em análise, **Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina, v.3, n. 2, p. 72-94, jul/dez 2018.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAL COLETO, A. P. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil**, 2014. 432 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas.

DELGADO, Ana C. Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. Revista Educação Cultura e sociologia da Infância. **Revista Educação**: Cultura e Sociologia da Infância. A criança em foco. São Paulo: Segmento, 2013, p. 14-27.

DEWEY, J. **Experiência e educacion**. Buenos Aires: Losada, 1967.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

DIDONET, V. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. Portal Ministério Público do Estado de São Paulo. 2012. Disponível em: <http://migre.me/hcZVT>. Acesso em: 23 set. 2019.

DORNELLES, L. V.; LIMA, P. de M. (Org.). **Por uma luta em defesa dos direitos das crianças**: corpo e cultura [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Vieira, 2019, p. 649-659. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/eventos/estudosdacrianca/ebooks/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, A. L. G. de; GOBBI, M. A.; SILVA, M. R. P. da. As infâncias em suas múltiplas imagens: um olhar desde uma perspectiva pós-colonial. In: ARAUJO, V. C. de (orgs). **Infâncias e educação infantil o foco**. Curitiba: CRV, 2017, p. 15-30.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**. Campinas, v. 15 n. 1 (43), p.229-250, jan./abr.2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 18 de out. 2019

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo da educação infantil brasileira. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 233-246.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. Lisboa: Vega, 1992.

FORMOSINHO, J. O. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Editora Porto, 2008.

FORMOSINHO, J. O.; ARAÚJO, S. B. **Educação em creche**: Participação e Diversidade. Portugal: Porto Editora, 2013.

FORMOSINHO, J. O.; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, T. M.; FORMOSINHO, J. O. (Org.). **Em busca da Pedagogia da Infância**: Pertencer e Participar. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188-2015.

FORMOSINHO, J. O.; LINO, D. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: FORMOSINHO, J. O. (orgs). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008, p. 55-74.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto alegre: Artmed, 2007.

FORTUNATI, A. **A Educação Infantil como Projeto da Comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a Infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: e três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALARDINI, A. L.; IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e os itinerários das experiências das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A. L.G. de (orgs). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, p. 87-98.

GALZERANI, M.C.B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A.L.G.; DERMATINI, Z. de B. F.; PRADO, P.D. (orgs.). **Por uma cultura da Infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 49-68.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (org.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOBBI, Marcia. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 129-158.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GRISA, G. Implicações da Regulamentação do Fundeb. **GGN – O jornal de todos os Brasis**, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/a-grande-crise/implicacoes-da-regulamentacao-do-fundeb-por-gregorio-grisa/?fbclid=IwAR2ssDuLtqUqkvAdveKAPFDm7Wc6hQvCBdbylDu4aHhElyQgYz5OxJ5LXvo>. Acesso em: 12 dez. 2020.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

JARRA, S. L. **Metáforas, memórias e narrativas aproximações e distâncias na formação dos professores: “Uma análise de narrativas de Professores de Arte do**

Programa REDEFOR. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2013.

KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

KOHAN, W. O. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. In: SILVA, M. R. P. da; MAFRA, J. F.(org). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 83-100.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, pirueta e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (orgs). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUIZ, J.F; ANDRADE, S.; SANTOS, P.C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**: Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, v.20, n. 61, p. 521-541, abr./jun., 2015.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 57-97.

MARQUES, R. F. B.; SILVA, Marta R. P. da; Os círculos de cultura na educação infantil: construindo práticas pedagógicas dialógicas. **Educação**, Santa Maria, v. 44 |2019, p. 1-24. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

MARQUES, R. F. B.; SILVA, M. R. P. da. Os Círculos de Cultura na Educação Infantil. In: SILVA, M. R. P. da; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 151-170.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Documentação Pedagógica**: Teoria e Prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Cosaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, M.L.B.P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

ONU. **Declaração dos Direitos das Crianças**, de 20 de novembro de 1959. Adotada pela Assembleia da Nações Unidas e ratificada pelo Brasil através do art. 84, inciso XXI da Constituição. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 27 de nov. 2019

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 13-32.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil: Mais que a atividade. A criança em foco**, 2015. Disponível em: <http://moodle.ufsc.br>. Acesso em janeiro de 2021.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.22, n. 41, p. 73-89, jan/jul, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 18 de out. 2020

PINAZZA, A. M. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, A. M. (orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças contextos e identidades**. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

RANCIÉRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da Educação Infantil no Brasil. In: GIARETA, Paulo F. **Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: significado, conceitos e práticas**. Curitiba: Editora Champagnat, 2015, p. 29-60.

RIERA, M. A. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019, p.73-116.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: CAROLYN, E. L.; GANDINI L.; FORMAN, G. (orgs). **As cem linguagens da**

**criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p.235-247.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RODARI, G. O homem de orelha verde. In: TONUCCI, Francesco. **40 anos com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROSA, E. **O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos.** 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho. UNINOVE de São Paulo.

ROSA, L. O. da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil.** 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, 2019.

SANCHES, E. C. **Creche realidade e ambiguidades.** São Paulo: Vozes, 2003.

SÃO PAULO. **Cartas de Intenções:** planejamento que se abre ao diálogo no movimento de projeção. São Paulo: SME/DIEI, 2019. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/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>. Acesso em: 10 de dez. 2020

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016

SÃO PAULO. **Magistério.** Secretaria Municipal de Educação. nº4. São Paulo: SME/DOT, 2015

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO. **Orientação Normativa nº 01/13:** avaliação na educação infantil: aprimorando olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO. **Orientação Normativa de registro na Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO. **Relatório de Observação de Aspectos Essenciais dos Ambientes de Aprendizagens.** Adaptação. São Paulo: SME/DIEI, 2019

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas.** Porto, Portugal. n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2019

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e Miúdos: Perspectives Sociopedagógicas de Infância e Educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SASSON, M. D. H.; CAMPOS, R. Relação entre o público e o privado na Educação Infantil: a atuação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. **Revista Imagens da Educação**, v.10, n.1, p. 102-118, jan./abr., 2020.

SCRAMINGNON, G. B. da S.; MAIA, M. N. V. G. A concepção de infância em Walter Benjamin. **INFOC: Grupo de Pesquisa Infância, formação e cultura**. PUC-RIO, 2019.

SILVA, M. R. P. da; Do invisível ao sagrado, do sagrado ao profano: as crianças e suas infâncias nos discursos das ciências e das histórias em quadrinhos. **Anais do V Colóquio Internacional de filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010, p. 1-18.

SILVA, Marta R. P. da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis:** é uma história escorridinha”. 2012. Tese de Doutorado. Unicamp, p. 234.

SILVA, Marta Regina P. da. Por uma educação infantil emancipatória a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, p. 83-100, 2017.

SILVA, M. R. P.; NETO, E. dos S.; FASANO, E. **Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a pesquisa de “outredade” em Paulo Freire**. Faculdade de Educação-Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC/UNICAMP, julho de 2013.

SILVA, M. R. P. da; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, M. R. P. da; MAFRA, J. F.(org). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 57-82.

SILVA, M. R. P. da; MAFRA, J. F.(org). Paulo Freire e a educação das crianças. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVA, T. J. da. Queremos o nosso playground! Participação e cidadania na infância: entraves e possibilidades. **Revista Veras**. São Paulo, v.5, n. 2, jul/dez, 2015, p. 104-120.

SOARES, N. F. **Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida-representações, práticas e poderes**. 2005 (Tese de Doutorado). Universidade do Minho Instituto de Estudos da criança. p. 491.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem** – Bakhtin, Vygostky e Benjamim. Campinas: Papirus, 1994.

TERZI, C. A.; RONCA, V. F. C.; CHRISTOV, L. H. S.; COSTA, S. A.; BARBERENA, E. L. H. A experiência vira palavra. In: CHRISTOV, L. H. S. (org.). **Narrativas de educadores: mistérios, metáforas e sentidos**. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**. Bahia, Brasil, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul-set. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 19 de dez. 2020

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, F. **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VECCHI, Vea. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia**. Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na Educação da Primeira Infância. São Paulo: Phorte, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, M. A. **Diário de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre a pesquisa que você está sendo convidado(a) a participar.

Esta pesquisa é intitulada “**Queremos um lugar para brincar em dia de chuva**”: **A participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche**, e está sendo desenvolvida pela estudante do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal em São Caetano do Sul (USCS), Agleide de Jesus Vicente, sob a orientação da professora Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

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) a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo que não tiver entendido bem. A responsável pela pesquisa responderá suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após a pesquisa).

#### **Natureza e objetivos da pesquisa**

A pesquisa tem por objetivo identificar e compreender o papel da escuta das vozes infantis no processo de participação das crianças bem pequenas na autoavaliação institucional em uma creche no município de São Paulo. Para tanto, busca-se identificar as compreensões das professoras e gestora frente a escuta e participação das crianças em processos decisórios da creche, e qual o impacto que essas vozes têm diante de suas práticas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, um estudo de caso, cujos procedimentos metodológicos serão: a descrição da experiência da autoavaliação institucional da creche a partir dos registros reflexivos da coordenadora-pesquisadora e registros fotográficos, a análise do Projeto Político Pedagógico da creche e o uso de cartas como forma de estabelecer um diálogo com as professoras e a gestora da creche para que possam tecer a memória da experiência, com suas percepções, aprendizagens, reflexões e interpretações do contexto da pesquisa.

#### **Procedimento da pesquisa**

- **Se você é um profissional da educação infantil do CEI:** sua participação consiste em relatar suas percepções, compreensões sobre a participação das crianças bem pequenas na autoavaliação institucional, através das narrativas individuais relatadas em Cartas Pedagógicas e disponibilizar o Projeto Político Pedagógico do CEI.

A participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo ou risco em participar e 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 na pesquisa.

### **Uso dos dados**

- Os resultados dessa pesquisa visam integrar a dissertação de mestrado e um material de apoio em formato de e-book que compartilhará a experiência da creche à luz dos resultados desta investigação. O desejo é que ele possa contribuir ou mesmo inspirar outras Unidades de Educação Infantil na construção e garantia da creche como um espaço democrático e dialógico.
- Os dados poderão ser apresentados em 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 da pesquisa proposta, de como será minha participação, dos procedimentos, eu (inserir nome completo)

---

\_\_\_\_\_ declaro o meu consentimento em participar da pesquisa Declaro concordar que os dados e imagens (fotos, vídeos e narrativas) obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos e de disseminação de conhecimentos em geral (divulgação em eventos e publicações em geral).

Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

\_\_\_\_\_  
**Participante da pesquisa (nome legível, RG e assinatura)**

---

\_\_\_\_\_  
**Pesquisadora responsável - Agleide de Jesus Vicente - RG: 35.061.009-5**

## APÊNDICE B

### CARTA CONVITE PARA A PESQUISA

São Paulo, 04 de setembro de 2020.

Cara Professora [REDACTED],

É com muita alegria que lhe escrevo esta carta, primeiro desejando que esteja bem, mesmo diante desses novos tempos e mudanças que nos têm acometido, pois como diz um trecho da música Pausa da cantora Vicka, “[...] calma, o mundo precisa de pausa, no fim tudo volta ao seu lugar, talvez seja a hora pra pensar nem tudo se pode controlar [...]”. Que essa pausa lhe traga momentos de contemplação dos detalhes da vida que nos tornam pessoas melhores ou apenas diferentes.

Gostaria também de agradecer imensamente a atenção e disposição em contribuir com minha pesquisa de mestrado “Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”: a participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche”, que nasce da experiência vivenciada e construída junto com você em 2015. Experiência que teve como proposta, viabilizar a participação das crianças do Mini grupo II na autoavaliação institucional através dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

Lembrei-me de uma fala do Professor Severino Antônio em que ele diz que: “Nascemos inacabados. Continuamos a criação da vida, inseparável das outras vidas. Para isso, **precisamos de histórias**. Somos feitos de sua substância. Elas contam o que foi e o poderia ter sido. Contam também o que pode vir a ser. Alargam as margens do mundo”.

Inspirada nas palavras do professor Severino, te convido a resgatar a memória e contar essa história como fios de uma trama, que se entrelaçam por diferentes texturas, tons, cores, comprimentos, espaços e amarrações, pois sem fio

não há tecido, nem texto, nem fabulações que se trançe a um diálogo possível de descobertas e redescobertas na sua imensidão.

E para construirmos essa narrativa de fios e vozes que resgate a memória da experiência vivenciada em 2015 da participação das crianças na autoavaliação institucional da creche, escolhi as cartas, inspirada no processo que vivemos na rede municipal com a construção das cartas de intenções, pois a carta nos permite uma escrita autoral, em que cada indivíduo é sujeito da sua experiência atravessado por redes subjetividades, compartilhando narrativas, revelando suas percepções, minúcias, olhares, sentimentos, sensações, significações e descrições; utilizando-se das palavras, imagens, contextos e falas das crianças.

Diante do contexto de pandemia que estamos vivendo, as cartas que irão entrelaçar o nosso diálogo serão enviadas por e-mail.

Agradeço novamente com a certeza de que é incrível quantas possibilidades, aproximações, aberturas e inspirações se pode fazer no trançar de fios narrativos.

Um forte abraço, por enquanto virtual, mas que, em breve, o daremos pessoalmente.

Agleide - Pesquisadora

## APÊNDICE C

São Paulo, 10 de Setembro de 2020

Prezada Agleide;

Saudações...

Quero agradecer-lá pela oportunidade de compartilhar saberes e memórias de momentos preciosos vivenciados no CEI Jardim Vila Carrão. Para os pequenos, quase tudo na vida é brincadeira. O brincar é uma linguagem fundamental para a construção social e desenvolvimento integral do sujeito nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, por isso, na Educação Infantil, não faz sentido separar esses momentos da aprendizagem.

Eles são indissociáveis. Esse sincronismo pede que espaços e rotinas da unidade educacional sejam planejados de modo a proporcionar pluralidade de experiências, conectados com todas as linguagens, o tempo todo. Antes de tudo, faz-se necessário refletir que a criança é protagonista de sua história (pensa sobre, elabora e reelabora) que produz cultura e a compreende, logo, é ativa e questionadora. As experiências propostas sempre procuravam despertar a reflexão, a dialogicidade, a liberdade de expressão, na perspectiva promover propostas significativas.

O CEI Jardim Vila Carrão sempre respeitou a escuta das crianças. A roda de conversa era umas das experiências permanentes. Através dela, a criança se manifestava e participava do processo, usando a oralidade para expressar suas ideias, sentimentos, percepções, críticas, vivências cotidianas, sugestões... traduzindo a sua forma de ver o mundo, falando e escutando o outro.

Lembro-me que em 2015, para fins da avaliação dos indicadores de qualidade, realizamos junto às crianças a expressão de suas preferências e opiniões acerca dos espaços e brinquedos disponíveis no ambiente educacional. Preparamos cartazes com imagens dos espaços e brinquedos do CEI, e por revezamento de turmas, as crianças iam analisando o material e pontuando suas opiniões, seu ponto de vista. Lembro-me que ao perguntar sobre os espaços de aprendizagens duas questões me marcaram: o pedido de duas crianças para que

arrumassem o parque, pois havia muitos buracos e poderiam se machucar (Felipe e Isabella) e o destaque que deram ao incômodo que sentiam ao perceber o mato crescido dificultando as brincadeiras nesse espaço. Felipe era questionador e sempre perguntava quando iam cortar o mato. Outra reclamação era sobre a quantidade insuficiente de balanços, o que ocasionava fila de espera. Era um pedido frequente. No dia em que perceberam que o parque contava com maior quantidade de balanços, este acontecimento foi motivo festa.

O fato de promover a escuta sensível e olhar atento a cada criança tornava possível colher sugestões, críticas e também a valorização quanto aos espaços de convivência. Esse momento de escuta era sistematicamente registrado e compartilhado com a coordenação, direção e demais professores.

Vale ressaltar que a documentação pedagógica forma a identidades da escola, elucidando o trabalho desenvolvido naquele espaço de Educação Infantil. Assim, olhar, escutar, sentir e observar como a criança age, reage e interage dentro das experiências nos possibilitou a levantar hipóteses para uma busca de melhoria, visando um espaço de educação infantil mais acolhedor, democrático e idealizado por nossas crianças.



## APÊNDICE D

### UMA CARTA PARA VOCÊ

São Paulo, 11 de setembro de 2020.

Querida Agleide,

É com muita satisfação e entusiasmo que lhe escrevo esta carta, primeiro desejando que esteja bem você e sua família, mesmo diante desses novos tempos e mudanças que nos têm acometido, pois como diz um trecho da música Paciência do cantor Lenine, “[...] Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não para [...]”.

E é neste contexto que me alegro em rememorar uma bela experiência vivenciada em meu percurso da Educação Infantil e ainda contribuir para este “novo” que chega a sua vida.

“Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”, uma simples frase dita por uma criança em um dia comum de nossa rotina no CEI, porém, uma frase qual nos despertou a curiosidade e modificou nossa prática docente. José Saramago diz que a viagem não acaba nunca, e mesmos estes podem prolongar – se em memória, em lembrança, em narrativa. Diz ainda, que o fim duma viagem é apenas o começo doutra, que é preciso ver o que não foi visto e ver outra vez o que já se viu...

E foi assim, que demos início a esta aventura junto de nossas crianças no ano de 2015 buscando ver o que ainda não tínhamos visto. 2015 um ano qual experienciávamos a avaliação institucional e buscávamos a luz das teorias da academia o como “fazer” este ouvir com bebês e crianças tão pequenas, o que muitas vezes nos parecia tão encantador, também nos era desafiador.

Nossa experiência teve como proposta, viabilizar a participação das crianças do Mini grupo II na autoavaliação institucional através dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Recordo-me que o “como” nos trouxe muitos

caminhos e possibilidades, ansiávamos ouvir o que as crianças queriam nos falar, e nos surpreendemos com a quantidade de “coisas” que elas tinham a dizer. Vivemos o encantamento de ouvir e ver a participação ativa de nossas crianças e de como elas enxergavam aquele espaço de Educação Infantil e cada ambiente pensado para elas, mas, até então sem a participação delas.

Inspirada nestas vozes infantis tão claras e simples foi que nossa Unidade de Educação Infantil começou a percorrer o novo, ganhar uma nova cara, a cara que as crianças tanto queriam.

Na época eu Carla Diretora da Unidade e a Coordenadora Pedagógica Agleide buscamos junto das professoras de mini grupo II estratégias para ouvirmos as crianças pequenas.

Foram nas rodas de conversas, nas vozes registradas nos gravadores, garatujas, investigação do espaço com nossos pequenos que nos encantamos e mostramos como é possível a participação política das crianças para construirmos essa nova narrativa. Apanhamos cada voz e a levamos para o grupo de Conselho e APM do CEI, vislumbramos para os participantes, estes muito ativos em nossa Unidade e comunidade escolar, lembro-me com alegria destas reuniões, uma sala já se fazia pequena nesta época.

Desta maneira, a voz das crianças foi representada, incluímos as compras solicitadas e as modificações requisitadas por elas, foi construído um novo parque, realizamos reformas no parque e na área externa, também construímos um outro parque, reorganizamos um espaço as brincadeiras em dias de chuva, reorganizamos a maneira de servir as refeições dando possibilidade deles mesmos se servirem na mesa.

Enfim, 2015 foi um ano que enquanto educadores de primeira infância nos foi oportunizado reaprender a olhar e a escutar, uma experiência que nos possibilitou o encantamento com o “desconhecido” e que de uma forma simples e viva nos impulsionou e nos impulsiona ainda hoje.

Um forte abraço,



## APÊNDICE E

São Paulo, 16 de setembro de 2020.

Cara amiga Agleide

Gostaria de primeiramente agradecer a participação na construção de registros, a fim de historicizar nossas práticas pedagógicas, valorizando uma escuta atenta e o protagonismo infantil.

Eu sou professora desde os quatorze anos, e naquele momento eu tinha muita força de vontade, amor, mas não tinha nem prática e nem teoria. Eu iniciava a carreira do Magistério, concomitantemente ao curso de Magistério. Trabalhava em escola privada e lá construí uma larga experiência. Fui mudando de escolas, passando de cargo de Professora, para o de Coordenadora Pedagógica. Contudo meu ideal, não era migrar para a escola pública, eu não acreditava no ensino e nem da seriedade das pessoas, porém fui incentivada pela minha mãe a fazer um concurso, e enfim, passei para o Cargo de PEI. No entanto eu já havia passado minha carreira profissional, quase que completa trabalhando com ensino fundamental I, e, me deparei com bebês e crianças. Uma nova realidade, uma nova perspectiva, mas estava inteiramente entregue como permaneço até hoje. Minha formação acadêmica foi também evoluindo e hoje curso minha terceira graduação, tenho especialização em Educação Infantil e em Coordenação Pedagógica, hoje curso Pós Graduação em Supervisão Escolar.

Por volta do ano de 2014, participei de alguns cursos que falava bastante sobre as vozes infantis, sobre a escuta atenta e eu ainda não conseguia entender o significado dessa prática, então procurei debruçar-me em estudos. Contudo no ano de 2015, me deparei com uma turminha de Mini Grupo II, no CEI Jardim Vila Carrão, a qual eu pretendia colocar em prática meus estudos, não somente desse assunto, mas explorar mais as teorias que havia estudado, **valorizando as vozes infantis.**

Iniciei o ano letivo, levando as crianças para um passeio pelo CEI, e lembro-me como se fosse hoje, o quão questionadores eram essa turma e uma série de perguntas fizeram para a diretora, sobre parques, quais brinquedos queriam na área externa e que queriam um parque nos dias de chuva. Não formalizei e nem registrei nada naquele momento, prática que foi se construindo com o tempo, mas a Diretora

e a Coordenadora Pedagógica da época, “Agleide”, levaram bem a sério os relatos infantis.

Como feedback de trabalho, eu recebia sempre sugestões da Coordenadora Pedagógica, mediando minhas práticas pedagógicas, e ela sugeriu-me fazer mais momentos que oportunizasse as vozes infantis, os questionamentos das crianças e inclusive oportunizássemos momentos avaliativos como os que fazíamos com as famílias em relação aos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

Seguimos a partir daquele momento com essa prática, sendo ela construída e direcionada pelas crianças e bebês, se tornando um processo significativo na construção de conhecimento, valorizando cada mais o protagonismo infantil e uma infância pensada em sua totalidade.

Espero ter contribuído de alguma forma.



## APÊNDICE F

### CARTA RESPOSTA

São Paulo, 21 de setembro de 2020.

Cara Gestora [REDACTED],

Quero iniciar esta carta agradecendo o carinho com que tem acolhido meus contatos, principalmente por estar as vésperas do nascimento da sua princesa Aurora, e ainda encontrar um tempo para poder compartilhar essa narrativa da experiência vivenciada em 2015 da participação das crianças na autoavaliação institucional da creche, como fios de uma trama que se entrelaçam ao encontro do outro e de si mesmo.

Confesso que estava ansiosa para ler sua carta, uma narrativa composta por memórias, reflexões, poética e percepções, e a medida que avancei na leitura me senti como num voo rasante, vislumbrando a sensibilidade do seu olhar e escuta ao acolher o pedido das crianças, e ao mesmo tempo de volta a 2015 revivendo sentimentos, lembrando fatos e vivências que compartilhamos juntas nessa aventura como você bem disse.

Com o objetivo de continuarmos o nosso diálogo sobre a experiência vivenciada em 2015 da participação das crianças no processo de autoavaliação institucional a partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista entrelaçada de fios, vozes, memórias e ações, gostaria de contar com sua generosidade em narrar e partilhar sobre:

- Suas compreensões e interpretações frente a participação das crianças pequenas na autoavaliação institucional;
- Qual foi o impacto das vozes das crianças no processo de autoavaliação institucional na gestão da creche?

Agradeço novamente sua contribuição, dedicação e carinho, certa de que as narrativas são possibilidades de aproximações com a experiência, como abertura e inspiração para novas narrativas a qual enriquecerá substancialmente a pesquisa que estou desenvolvendo.

Agleide

## APÊNDICE G

### CARTA RESPOSTA

São Paulo, 21 de novembro de 2020.

Cara Professora [REDACTED]

Quero iniciar esta carta agradecendo o carinho com que tem acolhido meus contatos, mesmo diante de todas as dificuldades e adversidades que temos enfrentado, deparando-nos com as angústias, medos, perdas, lutos e aprendizagens mesmo que dolorosas, o que tem nos exigido adaptações, resiliência e maneiras diferentes de nos relacionarmos com a vida, com o trabalho e com os bebês, crianças e estudantes.

Ainda assim, diante dessa situação você dispôs de um tempo para poder compartilhar sua narrativa da experiência vivenciada no ano de 2015 referente a participação das crianças na autoavaliação institucional da creche, como fios de uma trama que se entrelaçam ao encontro do outro e de si mesmo, possibilitando descobertas e redescobertas.

Confesso que estava ansiosa para ler sua carta, uma narrativa composta por memórias, reflexões e percepções, e como nos diz Bueno (2018), a narrativa nos possibilita “[...] marcar o presente, reviver o que passou e criar o futuro” (p. 12), e a medida que avancei na leitura me senti como num voo rasante, vislumbrando a sensibilidade do seu olhar e escuta às vozes infantis, e ao mesmo tempo de volta a 2015 revivendo sentimentos, rememorando os rostinhos de cada criança da sua turma.

Na carta no você fala do pedido do Felipe e da Isabella que te marcaram, por que esse pedido te marcou?

Também apresenta em sua narrativa a prática da roda de conversa como uma estratégia de escuta e respeito às vozes infantis, mas gostaria que descrevesse um pouco mais sobre como foi a experiência da participação das crianças na autoavaliação institucional, revelando como foi escutar as crianças e quais os desafios enfrentados durante o processo?

Por fim, o que essa experiência provocou em você, em seu saber-fazer como professora, e o impacto das vozes das crianças na gestão da creche?

Agradeço novamente sua contribuição, dedicação e carinho, certa de que as narrativas são possibilidades de aproximações com a experiência, pois como nos diz Bueno (2018):

Escrever começa no ato de pensar. Não é palavra e frase. Escrever é vontade de existir, é direito de contar a própria história. É o desenho, o contorno dos nossos desejos. Escrever é um ato generoso com o mundo. Vontade de se fazer presente e, ao mesmo tempo, entregar-se à leitura do mundo... Já não ser, portanto, a palavra escrita, a ideia original, mas sim o combustível que alimenta os sonhos das pessoas que leem. (p. 97)

Assim como, a abertura e inspiração para novas narrativas a qual enriquecerá substancialmente a pesquisa que estou desenvolvendo.

Um abraço afetuoso.

Agleide

## APÊNDICE H

### CARTA RESPOSTA

São Paulo, 21 de novembro de 2020.

Cara Professora [REDACTED],

Quero iniciar esta carta agradecendo o carinho com que tem acolhido meus contatos, mesmo diante de todas as dificuldades e adversidades que temos enfrentado, deparando-nos com as angústias, medos, perdas, lutos e aprendizagens mesmo que dolorosas, o que tem nos exigido adaptações, resiliência e maneiras diferentes de nos relacionarmos com a vida, com o trabalho e com os bebês, crianças.

Ainda assim, diante dessa situação você dispôs de um tempo para poder compartilhar sua narrativa da experiência vivenciada no ano de 2015 referente a participação das crianças na autoavaliação institucional da creche, como fios de uma trama que se entrelaçam ao encontro do outro e de si mesmo, possibilitando descobertas e redescobertas.

Confesso que estava ansiosa para ler sua carta, uma narrativa composta por memórias, reflexões e percepções, resgatando como foi se constituindo como professora da infância aproximando teoria e prática, e como nos diz Bueno (2018), a narrativa nos possibilita “[...] marcar o presente, reviver o que passou e criar o futuro” (p. 12).

Para continuar o entrelaçar do nosso diálogo gostaria que descrevesse um pouco mais sobre como foi a experiência da participação das crianças na autoavaliação institucional, quais estratégias foram construídas para viabilizar a participação das crianças, revelar como foi escutar as crianças e quais os desafios enfrentados durante o processo?

Por fim, o que essa experiência provocou em você, em seu saber-fazer como professora, e o impacto das vozes das crianças na gestão da creche?

Agradeço novamente sua contribuição, dedicação e carinho, certa de que as narrativas são possibilidades de aproximações com a experiência, pois como nos diz Bueno (2018):

Escrever começa no ato de pensar. Não é palavra e frase. Escrever é vontade de existir, é direito de contar a própria história. É o desenho, o contorno dos nossos desejos. Escrever é um ato generoso com o mundo. Vontade de se fazer presente e, ao mesmo tempo, entregar-se à leitura do mundo... Já não ser, portanto, a palavra escrita, a ideia original, mas sim o combustível que alimenta os sonhos das pessoas que leem. (p. 97)

Assim como, a abertura e inspiração para novas narrativas a qual enriquecerá substancialmente a pesquisa que estou desenvolvendo.

Um abraço afetuoso.

Agleide

## APÊNDICE I

Mais uma carta para você

São Paulo, 30 de outubro de 2020

Querida Agleide,

Início essa carta pedindo-lhe desculpas pela demora em respondem-lhe, mas como sabe a vida nos coloca frente a alguns obstáculos que precisamos enfrentar e superar. Espero que ainda possa contribuir com essa narrativa tão linda que está construindo e será um ganho enorme para os educadores da infância, e sinto-me lisonjeada por fazer parte desse trançar de fios narrativos na aprendizagem do olhar e escutar nossas crianças.

E como disse, estou ansiosa para segurar a Aurora em meus braços e ver seu rostinho, certa de que isso acontecerá em breve, na verdade no próximo domingo.

Ao refletir sobre as questões que me trouxe sobre compreensões e interpretações que tive frente a participação das crianças pequenas na autoavaliação institucional, permearam no seguinte caminho, considerando que:

“Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar observador. (Pence e Moss, 1994, p.172)”

Falar sobre a participação das crianças pequenas na autoavaliação institucional é falar sobre uma experiência impressionante, excepcional e desafiadora. Uma prática pedagógica que exigiu de todos nós educadores envolvidos no processo a reinvenção da prática, do olhar e da escuta atenta, foi necessário desconstruir um contexto fadado pela rotina e mudar a concepção de criança e infância, a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas.

Segundo Moss (2002, p.21-22) Se por um lado, a qualidade “é um conceito relativo baseado em valores”, e também contextual e plural, transicional, participativo, autorreflexivo, processual e transformador conforme apontou Bondioli (2004), por outro, como afirma Campos (2013, p.20) “as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo”.

Portanto, dentro desta perspectiva compreendemos que se faz imperioso não somente ouvir a voz da criança, mas também, legitimar sua participação, autoria e protagonismo na construção de uma educação infantil de qualidade.

E diante do impacto das vozes das crianças no processo de autoavaliação institucional na gestão da creche, afirmo que:

Após todo o caminho percorrido, visando atingir concreta e objetivamente, um patamar de qualidade que respeite a dignidade e os direitos das crianças, uma série de encaminhamentos foram feitos dentro da Unidade. Levamos a participação das crianças representada por áudios gravados nas rodas de conversa, desenhos e falas nas quais as professoras foram escribas para o Conselho de CEI, após aprovação iniciamos a reorganização dos ambientes e as compras necessárias.

Entendemos que garantir a qualidade é a meta assim também como é um desafio para todos aqueles comprometidos com a efetivação do direito ao protagonismo infantil. Este percurso nos fez observar uma reflexão sobre a prática, um olhar mais aprofundado acerca da avaliação e de um currículo para uma infância que respeite a em sua inteireza, que escuta atentamente todas as suas linguagens e que compreenda o caminho sendo mais importante que a chegada.



## APÊNDICE J

São Paulo, 6 de Dezembro de 2020

Prezada Agleide,

Antes de tudo agradeço sua paciência à espera desta. Confesso que estamos numa correria e sentimos os impactos da pandemia que aflige a todos, sem exceção. Penso o quanto esses impactos têm afetado diretamente nossas crianças com relação às famílias, espaços para brincadeiras, emocionalmente, socialmente e quanto à saúde. Fico me perguntando como será o futuro de nossos pequenos.

Confesso que aguardava seu feedback da carta anterior e por um momento cheguei a pensar que não havia contemplado o que precisava, afinal a proposta foi realizada em 2015 e já não me recordo com tanta riqueza de detalhes. Tenho algumas fotos de atividades realizadas com as crianças do MG II C, tais como: Samgando nas ruas e passeio ao Museu da CMTC, mas desse evento especificamente, só mesmo momentos marcantes guardados na memória.

Mas, segundo estudos científicos, a nossa memória está associada às emoções e não há como esquecer momentos tão gratificantes e emocionantes, vivenciados com você, equipe, crianças e famílias do CEI Jardim Vila Carrão.

A turma do Mini Grupo II C era muito participativa, amorosa e de fato pertencente ao CEI, pois o tinha como sua casa nitidamente. A família sempre participativa e articulava constantemente os aprendizados das crianças. Fiquei muito feliz com sua resposta e olhar tão sensível, como sempre.

Na carta aponto os dois pedidos das crianças que me marcaram. O pedido de Felipe e Isabella. Esses pedidos me impactaram não somente pelos conteúdos, mas pela expressão que eles traziam no rosto. Muitas vezes, podemos pensar que a criança não se importa, não sente, não percebe e, por sua vez, não tem voz. Não é verdade! Na ocasião, a expressão do rosto das crianças trazia uma frustração pela demora nas providências, pois a resolução do problema dependia também de condições financeiras (verbas), autorizações de outros setores. Felipe e Isabella não argumentavam mais sozinhos; outras crianças também começaram questionar quando iam cortar o mato e “consertar o buraco” que com a chuva só iam

umentando, sem contar os formigueiros que se formava naquele espaço. Não demorou muito, o mato foi podado e o espaço passou por uma reforma.

O mais questionador da turma era o Felipe. Recordo-me que ele tomava a frente sempre para questionar algo que lhe desagradava ou mesmo que não agradasse aos amigos. Ele encorajava os colegas a argumentar, expressar seus sentimentos. Não há dúvidas que nesta interação entre as crianças elas desenvolvem aprendizagens significativas não só no processo de construção do conhecimento, mas também na estruturação do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Sobre as rodas de conversa, era uma atividade permanente em nosso CEI. Eu sempre as realizava, após o lanche da tarde para começar a acolhida. Era um momento de diálogo de 10 a 20 minutos, em que as crianças expressavam suas ideias, contavam fatos ocorridos em seu cotidiano, aprendizados, curiosidades, possibilitando ser autora de seus pensamentos, ampliar as competências comunicativas, saber ouvir o outro, coordenar os diferentes pontos de vistas, tomadas de decisão, etc... Tudo planejado e registrado em nosso caderno e semanário. Quando começamos a trabalhar a avaliação institucional, comecei a trazer para a conversa, vivências que ocorriam no CEI e as crianças contavam tudo, o que faziam, o que gostavam e o que não gostavam. A partir daí elaborava perguntas que levassem as crianças a participarem da conversa, exemplo: Como? Quando? E perguntas que remetiam às vivências das mesmas, propondo alguns temas, tais como: arrumação da sala, festa de aniversariantes, brincadeiras, brinquedos e espaços preferidos no CEI, os alimentos prediletos servidos pela unidade, as atividades que mais gostavam de realizar, sugestões gerais. Lembro-me que numa dessas conversas Igor, disse que seu brinquedo predileto era motoca, mas tinham poucas motocas, muitas não “funcionavam”. Ele estava imensamente feliz porque havia aprendido a andar recentemente. As motocas realmente não eram suficientes para todas as crianças e como antes ele não fazia questão de andar, nunca havia se posicionado. Depois que aprendeu, expressou um desejo para que não só ele, mas todos tivessem uma motoca para si. Ele também sugeriu um pula-pula no parque, disse que queria muito ter um em sua casa, mas sua mãe não podia comprar. Certo dia, levei uma foto das crianças andando de motoca na área externa, ao lado do refeitório. Não me recordo exatamente das falas, mas a Emilly pontuava que quando chovia, aquele espaço não molhava muito, dava para

brinca ali. Isso porque quando chovia, era uma frustração pois as crianças não tinham onde brincar. A sugestão deles, partindo da Emily, é que cobrisse o espaço. A Letícia disse que na casa onde morava “chovia muito”, o pai dela arrumou, aí não chovia mais... Às vezes, eu levava imagens, fotografias deles explorando os espaços... Eles amavam se ver! Esse momento gratificante não sai da minha memória. Adélia Prado diz: O que a memória ama fica eterno. Por isso não esqueço de bons momentos que tive com as turmas do Mini-grupo II. Os desafios da roda de conversa que posso pontuar, se deram no início da proposta, com relação a organização de espaço e tempo, e algumas crianças ainda se dispersavam com facilidade, às vezes, os assuntos não se conectavam... Com o passar do tempo e as trazendo para o centro da roda, com perguntas pontuais sobre o assunto, conforme descritos aqui, as dificuldades foram superadas. Muitas vezes, não era mais a professora que iniciava esse momento, e sim as próprias crianças, é como se já estivesse internalizado essa prática de escuta e comunicação.

Vale lembrar que como era um projeto para os Mini-Grupo II, tínhamos no PEA momentos de partilhas, estudos, discussões e planejamentos, buscando ações, parcerias para resultado efetivo. Por fim, esse fazer provocou em mim um interesse maior em observar a turma, buscar conhecimentos, pesquisar, me colocar no lugar desses sujeitos sociais e pensantes; e sobretudo ouvi-las, pois, as crianças apontavam o que gostariam de experienciar e isso facilitava o meu planejamento. As crianças sempre dão pistas, elementos que revelam suas expectativas, tornando seu aprendizado mais prazeroso e a prática do professor mais significativa. O CEI Jardim Vila Carrão se tornou outro CEI a partir da prática da escuta às crianças iniciada em 2015. Gradativamente, os espaços foram tomando novas formas. Atualmente, tem tanque de areia, uma área com campo de futebol, horta, um parque amplo com diferentes brinquedos e uma equipe que dá continuidade a práxis para que essas crianças sejam acolhidas, ouvidas e respeitadas. Assim, o projeto refletiu em minha prática fazendo com que esse momento de escuta seja primordial e um ponto de partida para um trabalho exitoso em todos os âmbitos.

Encontrei algumas lembranças...



Saudades!



## APÊNDICE K

São Paulo, 08 de dezembro de 2020.

Cara amiga Agleide

Início esta carta pedindo-lhe desculpas pela demora, confesso que a situação atípica que estamos vivendo tem sido bem difícil, os desafios são imensos, precisamos nos renovar a todo instante. Para você ter uma ideia, estamos agora na escrita dos Registros de acompanhamento das ações pedagógicas, cuja proposta para esse contexto de pandemia se constituiu, na síntese das propostas encaminhadas às famílias pelas redes sociais, plataformas digitais e a participação das famílias-responsáveis de forma geral com a especificação dos tipos de participação que ocorreram e as dificuldades. Portanto ontem fiquei das 13h até às 19h em vídeo chamada com a professora Mary, resgatando todos os registros que realizamos no decorrer do ano de cada criança, das interações de suas famílias, de forma que esse relatório possa historicizar todo o percurso das crianças e suas famílias durante este ano.

Então Agleide, naquele ano proporcionar esses momentos de escuta, para que as crianças fossem mais participativas e envolvidas nas decisões do CEI tendo mais autonomia foi um desafio muito grande, pois vínhamos de uma Direção que não se envolvia com as questões pedagógicas, e nem com a escuta das crianças, ouvindo suas vontades, anseios e os direcionamentos que as elas poderiam nos dar para transformar e qualificar o cotidiano do CEI. Embora nós professoras procurássemos dar voz e respeitar as vozes infantis, todo esse processo de participação das crianças na autoavaliação institucional valorizando a escuta que envolve tomadas de decisão para o coletivo era muito novo.

Naquele momento, tanto eu quanto as outras professoras imaginávamos que escutar, era ouvir o que as crianças tinham a dizer, parecia uma ação óbvia. Quando vivemos a autoavaliação com os indicadores, e dentre as questões estava se escutávamos as crianças e dávamos valor às suas vozes, na verdade ainda eramos muito imaturas nessa questão não sabíamos o que esse indicador significava, avaliamos como verde, mas não condizia com o cotidiano do CEI, visto que valorizar e respeitar as vozes infantis, proporcionar momentos de participação das crianças nas decisões estabelecida por um professor com uma escuta atenta, aguçada é um trabalho contínuo.

A partir do curso promovido pelo sindicato APROFEM sobre a escuta das vozes infantis, que eu e outras professoras participamos, nossa prática começou a mudar, e as discussões promovidas pelo curso vieram ao encontro das ações e formação que você e a nova Direção começou a proporcionar.

Lembro-me que a transformação começou no início do ano de 2015, o primeiro passo foi quando comecei a passear com as crianças pelo CEI para que elas conhecessem suas dependências, dentre elas a sala da gestão, e quem se encontrava lá era a Diretora Carla que conversou com as crianças instigando-as, questionando algumas coisas, construindo um ambiente provocativo e respeitoso, fazendo com que elas se sentissem confiantes em falar suas questões.

A partir dessa vivência você lançou para o grupo a proposta de realizarmos a avaliação com as crianças, e ao acompanhar nossos semanários sugeria que ampliássemos as possibilidades de escuta durante a rotina, percebia que eu e a professora Mary estávamos fazendo esse movimento de escuta por meio das rodas de conversa para que as crianças tivessem mais liberdade em expressar suas opiniões, e fortalecia nossa prática por meio das devolutivas.

Na realidade foi um crescimento e amadurecimento da prática, contando com a parceria e envolvimento de toda equipe, construindo estratégias pensadas e planejadas no coletivo preocupadas com uma linguagem que fosse de fácil compreensão às crianças, como cartazes com as imagens dos espaços do CEI, para que as crianças pudessem avaliar a partir da observação das imagens utilizando as carinhas feliz na cor verde, e a carinha triste na cor vermelha. O vermelho representava o que não gostavam e verde o que gostavam.

No momento da avaliação visitávamos os espaços com o grupo de crianças e depois na roda de conversa realizada ora na sala de convivência, ora na sala de vídeo, a professora lançava perguntas tendo como disparador as imagens dos espaços: quais ambientes que elas tinham gostado mais, qual espaço elas gostavam mais de utilizar, quais espaços eram de sua preferência, quais os espaços que não gostavam, o que precisava mudar ou melhorar naquele espaço, o que está faltando neste espaço.

Lembro-me que em uma das reuniões de conselho para elencar as prioridades dos gastos das verbas de PDDE e PTRF utilizamos a transcrição das falas das crianças sobre a avaliação dos espaços, elencando suas opiniões, críticas

e sugestões sobre cada espaço, apontando o que elas achavam, o que precisava mudar, ou que estava faltando nos diferentes espaços do CEI.

Agora, voltando a um dos focos principais, o que é essa experiência provocou em mim, na minha prática?

Em 2015 quando nós realizamos essa experiência, eu já trabalhava há muitos anos na educação, quase vinte anos, só que foi uma realidade muito diferente a partir daquele ano, foi a construção de uma identidade, de um novo, de uma nova professora digamos assim, foi um ano muito marcante para mim, porque foi uma desconstrução da minha prática, do que eu sempre havia trabalhado, eu me desconstruí e reaprendi a ser professora da infância.

Naquele ano iniciei uma nova construção, me vi e me vejo hoje ainda, numa construção inacabada, mas diante de uma transformação pessoal, profissional e didática, descobrindo equívocos na educação e despertando o valor da escuta das vozes infantis que me fazem repensar minha prática o tempo todo, pois a construção das aprendizagens na relação e interação com as crianças não é determinada pelo meu querer, da forma que eu quero, não sou eu professora que traço uma reta de aprendizado e desenvolvimento, é uma construção conjunta em parceria com as crianças, durante o processo.

Nessa relação professor-crianças, são elas que irão me mostrando os caminhos, e eu professora vou apontando sugestões, planejando contextos garantindo as múltiplas linguagens, explorações que aprofundem suas pesquisas, teorias, hipóteses, que garantam sua expressividade pois uma educação de qualidade precisa ser guiada pelas vozes infantis e pelos seus interesses, já que não é a crianças que precisa se adequar à escola, mas sim a escola e o professor que precisa ofertar uma educação de qualidade para ela.

Considero por fim, que 2015 foi um ano de crescimento profissional para toda equipe do CEI, estávamos comemorando os oitenta anos da educação infantil, fui até o Anhembi com vocês, onde puderam propagar a experiência da nossa unidade um momento muito rico de aprendizagens, em que puderam mostrar o empoderamento das vozes das nossas crianças.

Espero ter contribuído de alguma forma.



## APÊNDICE L

CATEGORIA	SÍNTESE	TRECHOS DAS CARTAS
<b>Estratégias utilizadas na participação das crianças na autoavaliação</b>	<p>A criança precisa sentir-se pertencente ao contexto que está inserida e que os adultos estão interessados no que ela tem a dizer, e estes por sua vez, observam e escutam para registrar as falas, teorias, investigações e culturas que crianças constroem por meio das múltiplas linguagens.</p> <p>Rodas de conversa como um momento de aprendizado coletivo, de decisões, relações colaborativas e de partilha de resultados</p> <p>Fotos dos espaços como disparador das conversas</p> <p>Adaptação da metodologia do IQEIP para estabelecer um caráter lúdico através das carinhas feliz para os espaços que gostavam e triste para os espaços que não gostavam.</p>	<p><b>Gestora (carta 1)</b> – “Nossa experiência teve como proposta, viabilizar a participação das crianças do Mini grupo II na autoavaliação institucional através dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”.</p> <p>“[...] buscamos junto das professoras de mini grupo II estratégias para ouvirmos as crianças pequenas”.</p> <p>“Foram nas rodas de conversas, nas vozes registradas nos gravadores, garatujas, investigação do espaço com nossos pequenos [...]”.</p> <p><b>Professora 1 (carta 1)</b> – “A roda de conversa era umas das experiências permanentes”.</p> <p>“Lembro-me que em 2015, para fins da avaliação dos indicadores de qualidade, realizamos junto às crianças a expressão de suas preferências e opiniões acerca dos espaços e brinquedos disponíveis no ambiente educacional. Preparamos cartazes com imagens dos espaços e brinquedos do CEI, e por revezamento de turmas, as crianças iam analisando o material e pontuando suas opiniões, seu ponto de vista”.</p> <p>“Esse momento de escuta era sistematicamente registrado e compartilhado com a coordenação, direção e demais professores. Vale ressaltar que a documentação</p>

		<p>pedagógica forma a identidades da escola, elucidando o trabalho desenvolvido naquele espaço de Educação Infantil”.</p> <p><b>Professora 1 (carta 2)</b> – “Sobre as rodas de conversa, era uma atividade permanente em nosso CEI. Eu sempre as realizava, após o lanche da tarde para começar a acolhida”.</p> <p>“Quando começamos a trabalhar a avaliação institucional, comecei a trazer para a conversa, vivências que ocorriam no CEI e as crianças contavam tudo, o que faziam, o que gostavam e o que não gostavam. A partir daí elaborava perguntas que levassem as crianças a participarem da conversa, exemplo: Como? Quando? E perguntas que remetiam às vivências das mesmas, propondo alguns temas, tais como: arrumação da sala, festa de aniversariantes, brincadeiras, brinquedos e espaços preferidos no CEI, os alimentos prediletos servidos pela unidade, as atividades que mais gostavam de realizar, sugestões gerais”.</p> <p>“Os desafios da roda de conversa que posso pontuar, se deram no início da proposta, com relação a organização de espaço e tempo, e algumas crianças ainda se dispersavam com facilidade, às vezes, os assuntos não se conectavam... Com o passar do tempo e as trazendo para o centro da roda, com perguntas pontuais sobre o assunto, conforme descritos aqui, as dificuldades foram superadas”.</p> <p>“Vale lembrar que como era um projeto para os Mini-Grupo II, tínhamos</p>
--	--	--

		<p>no PEA momentos de partilhas, estudos, discussões e planejamentos, buscando ações, parcerias para resultado efetivo”.</p> <p><b>Professora 2 (carta 1)</b> – “Não formalizei e nem registrei nada naquele momento, prática que foi se construindo com o tempo [...]”.</p> <p>“[...] inclusive oportunizássemos momentos avaliativos como os que fazíamos com as famílias em relação aos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”.</p> <p><b>Professora 2 (carta 2)</b> – “[...]ao acompanhar nossos semanários sugeria que ampliássemos as possibilidades de escuta durante a rotina, percebia que eu e a professora Mary estávamos fazendo esse movimento de escuta por meio das rodas de conversa para que as crianças tivessem mais liberdade em expressar suas opiniões, e fortalecia nossa prática por meio das devolutivas”.</p> <p>“[...] construindo estratégias pensadas e planejadas no coletivo preocupadas com uma linguagem que fosse de fácil compreensão às crianças, como cartazes com as imagens dos espaços do CEI, para que as crianças pudessem avaliar a partir da observação das imagens utilizando as carinhas feliz na cor verde, e a carinha triste na cor vermelha. O vermelho representava o que não gostavam e verde o que gostavam.</p> <p>No momento da avaliação visitávamos os espaços com o grupo de crianças e depois na roda de</p>
--	--	---

		<p>conversa realizada ora na sala de convivência, ora na sala de vídeo, a professora lançava perguntas tendo como disparador as imagens dos espaços: quais ambientes que elas tinham gostado mais, qual espaço elas gostavam mais de utilizar, quais espaços eram de sua preferência, quais os espaços que não gostavam, o que precisava mudar ou melhorar naquele espaço, o que está faltando neste espaço”.</p>
<p><b>A escuta das vozes infantis</b></p>	<p>A escuta é construída pela relação de confiança, abertura ao gesto do outro, à fala do outro, ao olhar do outro reconhecendo sua potencialidade e competência construindo assim contextos dialógicos.</p> <p>A escuta vai além do audível, escuta das diferentes manifestações expressivas das crianças, as múltiplas linguagens, entendendo que as crianças apropriação das informações do mundo adulto, interpretam e produzem sua própria cultura.</p> <p>O adulto precisa ter o desejo, a disponibilidade e o tempo para escuta e interpretação das vozes infantis, pois dar valor as potencialidades da infância, também o torna um adulto potente.</p>	<p><b>Gestora (carta 1)</b> – “2015 um ano qual experienciávamos a avaliação institucional e buscávamos a luz das teorias da academia o como “fazer” este ouvir com bebês e crianças tão pequenas, o que muitas vezes nos parecia tão encantador, também nos era desafiador”.</p> <p>“Vivemos o encantamento de ouvir e ver a participação ativa de nossas crianças e de como elas enxergavam aquele espaço de Educação Infantil e cada ambiente pensado para elas, mas, até então sem a participação delas”.</p> <p><b>Gestora (carta 2)</b> – “Uma prática pedagógica que exigiu de todos nós educadores envolvidos no processo a reinvenção da prática, do olhar e da escuta atenta, foi necessário desconstruir um contexto fadado pela rotina e mudar a concepção de criança e infância, a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas”.</p>

		<p><b>Professora 1 (carta 1)</b> – “O brincar é uma linguagem fundamental para a construção social e desenvolvimento integral do sujeito nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, por isso, na Educação Infantil, não faz sentido separar esses momentos da aprendizagem”.</p> <p>“[...] criança é protagonista de sua história (pensa sobre, elabora e reelabora) que produz cultura e a compreende, logo, é ativa e questionadora. As experiências propostas sempre procuravam despertar a reflexão, a dialogicidade, a liberdade de expressão [...]”</p> <p>“O CEI Jardim Vila Carrão sempre respeitou a escuta das crianças [...]”</p> <p><b>Professora 1 (carta 2)</b> – “Era um momento de diálogo de 10 a 20 minutos, em que as crianças expressavam suas ideias, contavam fatos ocorridos em seu cotidiano, aprendizados, curiosidades, possibilitando ser autora de seus pensamentos, ampliar as competências comunicativas, saber ouvir o outro [...]”</p> <p>“Tudo planejado e registrado em nosso caderno e semanário”.</p> <p>“Muitas vezes, não era mais a professora que iniciava esse momento, e sim as próprias crianças, é como se já estivesse internalizado essa prática de escuta e comunicação”.</p> <p><b>Professora 2 (carta 1)</b> – “Contudo no ano de 2015, me deparei com uma turminha de Mini Grupo II, no CEI Jardim Vila Carrão, a qual eu pretendia colocar em prática meus estudos, não somente desse assunto, mas explorar</p>
--	--	--

		<p>mais as teorias que havia estudado, <b>valorizando as vozes infantis.</b></p> <p>Iniciei o ano letivo, levando as crianças para um passeio pelo CEI, e lembro-me como se fosse hoje, o quão questionadores eram essa turma e uma série de perguntas fizeram para a diretora, sobre parques, quais brinquedos queriam na área externa e que queriam um parque nos dias de chuva [...].</p> <p>[...] mas a Diretora e a Coordenadora Pedagógica da época, “Agleide”, levaram bem a sério os relatos infantis”.</p> <p><b>Professora 2 (carta 2)</b> – “Embora nós professoras procurássemos dar voz e respeitar as vozes infantis [...]”.</p> <p>“Naquele momento, tanto eu quanto as outras professoras imaginávamos que escutar, era ouvir o que as crianças tinham a dizer, parecia uma ação óbvia”.</p> <p>[...] o primeiro passo foi quando comecei a passear com as crianças pelo CEI para que elas conhecessem suas dependências, dentre elas a sala da gestão, e quem se encontrava lá era a Diretora Carla que conversou com as crianças instigando-as, questionando algumas coisas, construindo um ambiente provocativo e respeitoso, fazendo com que elas se sentissem confiantes em falar suas questões”.</p>
<p><b>Aprender com as crianças</b></p>	<p>As crianças têm um modo próprio de ver o mundo, de questioná-lo, investigá-lo nem melhor ou pior que o adulto apenas diferente, e essas</p>	<p><b>Gestora (carta 1)</b> – “[...] porém, uma frase qual nos despertou a curiosidade e modificou nossa prática docente”.</p> <p>“E foi assim, que demos início a esta aventura junto de nossas crianças no</p>

	<p>diferenças se complementam em processos decisórios e nas relações horizontais, abertas e de confiança estabelecidas entre adultos e crianças.</p> <p>Ao pensar num espaço coletivo as crianças projetam um espaço que seja para todos.</p>	<p>ano de 2015 buscando ver o que ainda não tínhamos visto”.</p> <p>[...] ansiávamos ouvir o que as crianças queriam nos falar, e nos surpreendemos com a quantidade de “coisas” que elas tinham a dizer”.</p> <p>[...]que nos encantamos e mostramos como é possível a participação política das crianças para construirmos essa nova narrativa”.</p> <p>“Enfim, 2015 foi um ano que enquanto educadores de primeira infância nos foi oportunizado reaprender a olhar e a escutar, uma experiência que nos possibilitou o encantamento com o “desconhecido” e que de uma forma simples e viva nos impulsionou e nos impulsiona ainda hoje”.</p> <p>“Este percurso nos fez observar uma reflexão sobre a prática, um olhar mais aprofundado acerca da avaliação e de um currículo para uma infância que respeite a em sua inteireza, que escuta atentamente todas as suas linguagens e que compreenda o caminho sendo mais importante que a chegada”.</p> <p><b>Professora 1 (carta 1)</b> – “Lembro-me que ao perguntar sobre os espaços de aprendizagens duas questões me marcaram: o pedido de duas crianças para que arrumassem o parque, pois havia muitos buracos e poderiam se machucar (Felipe e Isabella) e o destaque que deram ao incômodo que sentiam ao perceber o mato crescido dificultando as brincadeiras nesse espaço. Felipe era questionador e sempre perguntava quando iam cortar o mato”.</p>
--	---	---

		<p>“O fato de promover a escuta sensível e olhar atento a cada criança tornava possível colher sugestões, críticas e também a valorização quanto aos espaços de convivência”.</p> <p>“Assim, olhar, escutar, sentir e observar como a criança age, reage e interage dentro das experiências nos possibilitou a levantar hipóteses para uma busca de melhoria, visando um espaço de educação infantil mais acolhedor, democrático e idealizado por nossas crianças”.</p> <p><b>Professora 1 (carta 2)</b> – “Na carta aponto os dois pedidos das crianças que me marcaram. O pedido de Felipe e Isabella. Esses pedidos me impactaram não somente pelos conteúdos, mas pela expressão que eles traziam no rosto. Muitas vezes, podemos pensar que a criança não se importa, não sente, não percebe e, por sua vez, não tem voz. Não é verdade! Na ocasião, a expressão do rosto das crianças trazia uma frustração pela demora nas providências [...]”.</p> <p>“Depois que aprendeu, expressou um desejo para que não só ele, mas todos tivessem uma motoca para si”.</p> <p>“Certo dia, levei uma foto das crianças andando de motoca na área externa, ao lado do refeitório. Não me recordo exatamente das falas, mas a Emilly pontuava que quando chovia, aquele espaço não molhava muito, dava para brincar ali [...]”</p> <p>“Por fim, esse fazer provocou em mim um interesse maior em observar a turma, buscar conhecimentos, pesquisar, me colocar no lugar desses</p>
--	--	---

		<p>sujeitos sociais e pensantes; e sobretudo ouvi-las, pois, as crianças apontavam o que gostariam de experienciar e isso facilitava o meu planejamento. As crianças sempre dão pistas, elementos que revelam suas expectativas, tornando seu aprendizado mais prazeroso e a prática do professor mais significativa".</p> <p>"[...] uma equipe que dá continuidade a práxis para que essas crianças sejam acolhidas, ouvidas e respeitadas. Assim, o projeto refletiu em minha prática fazendo com que esse momento de escuta seja primordial e um ponto de partida para um trabalho exitoso em todos os âmbitos".</p> <p><b>Professora 2 (carta 1)</b> – "[...] sendo ela construída e direcionada pelas crianças e bebês, se tornando um processo significativo na construção de conhecimento[...]".</p> <p><b>Professora 2 (carta 2)</b> – "[...] despertando o valor da escuta das vozes infantis que me fazem repensar minha prática o tempo todo, pois a construção das aprendizagens na relação e interação com as crianças não é determinada pelo meu querer, da forma que eu quero, não sou eu professora que traço uma reta de aprendizado e desenvolvimento, é uma construção conjunta em parceria com as crianças, durante o processo.</p> <p>Nessa relação professor-crianças, são elas que irão me mostrando os caminhos, e eu professora vou apontando sugestões, planejando contextos garantindo as múltiplas</p>
--	--	--

		<p>linguagens, explorações que aprofundem suas pesquisas, teorias, hipóteses, que garantam sua expressividade pois uma educação de qualidade precisa ser guiada pelas vozes infantis e pelos seus interesses [...]”.</p> <p>“Considero por fim, que 2015 foi um ano de crescimento profissional para toda equipe do CEI[...]”.</p> <p>“[...] mostrar o empoderamento das vozes das nossas crianças”.</p>
<p><b>Participação política das crianças</b></p>	<p>A creche como espaço social e democrático, permeado por relações e interações mediadas pelo diálogo em que as crianças participam das decisões sociais, políticas e culturais do contexto ao qual estão inseridas garantindo assim legitimação de suas vozes.</p> <p>Criança como um sujeito de direito, dentre eles o direito a palavra, à escolha e a tomada de decisões que constrói sua autonomia a partir através das experiências que vivencia, cidadã que transforma o contexto e é transformada por ele, portanto participantes ativos da sociedade.</p>	<p><b>Gestora (carta 1)</b> – “Inspirada nestas vozes infantis tão claras e simples foi que nossa Unidade de Educação Infantil começou a percorrer o novo, ganhar uma nova cara, a cara que as crianças tanto queriam”.</p> <p>“Apanhamos cada voz e a levamos para o grupo de Conselho e APM do CEI, vislumbramos para os participantes [...]”.</p> <p>“Desta maneira, a voz das crianças foi representada, incluímos as compras solicitadas e as modificações requisitadas por elas, foi construído um novo parque, realizamos reformas no parque e na área externa, também construímos um outro parque, reorganizamos um espaço as brincadeiras em dias de chuva, reorganizamos a maneira de servir as refeições dando possibilidade deles mesmos se servirem na mesa”.</p> <p><b>Gestora (carta 2)</b> – “Portanto, dentro desta perspectiva compreendemos que se faz imperioso não somente ouvir a voz da criança, mas também,</p>

		<p>legitimar sua participação, autoria e protagonismo na construção de uma educação infantil de qualidade”.</p> <p>“Após todo o caminho percorrido, visando atingir concreta e objetivamente, um patamar de qualidade que respeite a dignidade e os direitos das crianças, uma série de encaminhamentos foram feitos dentro da Unidade. Levamos a participação das crianças representada por áudios gravados nas rodas de conversa, desenhos e falas nas quais as professoras foram escribas para o Conselho de CEI, após aprovação iniciamos a reorganização dos ambientes e as compras necessárias”.</p> <p><b>Professora 1 (carta 1)</b> – “Através dela, a criança se manifestava e participava do processo, usando a oralidade para expressar suas ideias, sentimentos, percepções, críticas, vivências cotidianas, sugestões... traduzindo a sua forma de ver o mundo, falando e escutando o outro”</p> <p>“Outra reclamação era sobre a quantidade insuficiente de balanços, o que ocasionava fila de espera. Era um pedido frequente. No dia em que perceberam que o parque contava com maior quantidade de balanços, este acontecimento foi motivo festa”.</p> <p><b>Professora 1 (carta 2)</b> – “A turma do Mini Grupo II C era muito participativa, amorosa e de fato pertencente ao CEI [...]”.</p> <p>“Felipe e Isabella não argumentavam mais sozinhos; outras crianças também começaram questionar</p>
--	--	--

		<p>quando iam cortar o mato e “consertar o buraco” [...]”.</p> <p>“Não demorou muito, o mato foi podado e o espaço passou por uma reforma.</p> <p>O mais questionador da turma era o Felipe. Recordo-me que ele tomava a frente sempre para questionar algo que lhe desagradava ou mesmo que não agradasse aos amigos. Ele encorajava os colegas a argumentar, expressar seus sentimentos”.</p> <p>[...]coordenar os diferentes pontos de vistas, tomadas de decisão, etc”.</p> <p>“Lembro-me que numa dessas conversas Igor, disse que seu brinquedo predileto era motoca, mas tinham poucas motocas, muitas não “funcionavam”.</p> <p>“Ele também sugeriu um pula-pula no parque, disse que queria muito ter um em sua casa, mas sua mãe não podia comprar”.</p> <p>“A sugestão deles, partindo da Emilly, é que cobrisse o espaço. A Letícia disse que na casa onde morava “chovia muito”, o pai dela arrumou, aí não chovia mais”.</p> <p>“Gradativamente, os espaços foram tomando novas formas. Atualmente, tem tanque de areia, uma área com campo de futebol, horta, um parque amplo com diferentes brinquedos [...]”</p> <p><b>Professora 2 (carta 1)</b> – “Como feedback de trabalho, eu recebia sempre sugestões da Coordenadora Pedagógica, mediando minhas práticas pedagógicas, e ela sugeriu-me fazer mais momentos que</p>
--	--	---

		<p>oportunizasse as vozes infantis, os questionamentos das crianças[...].</p> <p>[...]valorizando cada mais o protagonismo infantil e uma infância pensada em sua totalidade”.</p> <p><b>Professora 2 (carta 2)</b> – “Então Agleide, naquele ano proporcionar esses momentos de escuta, para que as crianças fossem mais participativas e envolvidas nas decisões do CEI tendo mais autonomia foi um desafio muito grande[...].”</p> <p>[...]a escuta das crianças, ouvindo suas vontades, anseios e os direcionamentos que as elas poderiam nos dar para transformar e qualificar o cotidiano do CEI”.</p> <p>[...] processo de participação das crianças na autoavaliação institucional valorizando a escuta que envolve tomadas de decisão para o coletivo era muito novo”.</p> <p>[...]visto que valorizar e respeitar as vozes infantis, proporcionar momentos de participação das crianças nas decisões estabelecida por um professor com uma escuta atenta, aguçada é um trabalho contínuo”.</p> <p>“Lembro-me que em uma das reuniões de conselho para elencar as prioridades dos gastos das verbas de PDDE e PTRF utilizamos a transcrição das falas das crianças sobre a avaliação dos espaços, elencando suas opiniões, críticas e sugestões sobre cada espaço, apontando o que elas achavam, o que precisava mudar, ou que estava faltando nos diferentes espaços do CEI”.</p>
--	--	---

