

Agleide de Jesus Vicente
Marta Regina Paulo da Silva

“Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”

A autoavaliação institucional na creche



Copyright © 2021 Agleide de Jesus Vicente e
Marta Regina Paulo da Silva • 1ª edição

Ficha catalográfica elaborada por
Liliane Castro – Bibliotecária CRB-8/6748

V632q Vicente, Agleide de Jesus

“Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”: a autoavaliação institucional na creche [recurso eletrônico] / Agleide de Jesus Vicente, Marta Regina Paulo da Silva. – 1. ed. - São Paulo: Amélie Editorial, 2021.
28.800 kb.

ISBN 978-65-86652-23-9.

1. Educação infantil. 2. Creches. 3. Educação política.
4. Avaliação institucional. I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Título.

CDD: 372.24
CDU: 373.24

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo, sem a devida citação da fonte. A Editora não se responsabiliza por eventuais danos causados pelo mau uso das informações contidas neste livro.

Diretora de Conteúdo e Planejamento: Aline Gongora

Diretora de Produção: Nathalia Ferrarezi

Assistente Editorial: Marcella Pavaní

Projeto gráfico e capa: Aline Gongora

Diagramação e revisão: Nathalia Ferrarezi

Imagem de capa: Acervo pessoal

Impresso no Brasil

Printed in Brazil



QUEREMOS UM LUGAR PARA BRINCAR DE CHUVA É O LIVRO N. 69 DA AMÉLIE.

QUANDO CHEGA A HORA, PRECISA SALTAR SEM HESITAR.

SEJA UM AUTOR INDEPENDENTE. PUBLIQUE COM A AMÉLIE!

ENVIE SEU ORIGINAL PARA ANÁLISE: PLANEJAMENTO@AMELIEEDITORIAL.COM

 WWW.AMELIEEDITORIAL.COM   AMELIEEDITORIAL

**Agleide de Jesus Vicente
Marta Regina Paulo da Silva**

“Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”

A autoavaliação institucional na creche



Agradecimentos

Agradeço a Deus, que oportunizou a realização deste sonho que, por vezes, pareceu impossível. Ele me deu forças e sabedoria para enfrentar os desafios no transcorrer da pesquisa.

À Profa. Dra. 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.

À Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa e à Profa. Daniela Finco, pelas importantes considerações e contribuições para a pesquisa, da qual resulta este trabalho.

Aos meus familiares e esposo, pelo amor, pela escuta, pelo apoio e pelo incentivo em todas as situações e conquistas da minha vida.

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

À Equipe Educativa da creche, que permitiu transformar a prática pedagógica e assumir a creche como um espaço social, político e democrático com base nos olhos, nas vozes, nos gestos, nos saberes e na participação das crianças.

Às crianças, por resgatarem nossas “verdes-orelhas”, possibilitando-nos assumir a escuta como postura de vida na construção de uma educação infantil emancipadora.

Agleide de Jesus Vicente

Gratidão às crianças que, cotidianamente, nos ensinam a transver o mundo e aos educadores e às educadoras, que, com elas, lutam pela construção de uma sociedade com mais “boniteza” e justiça social.

Marta Regina Paulo da Silva

Um convite...

Caras educadoras e educadores,

Estamos muito felizes em compartilhar com vocês este *e-book*, resultado da pesquisa de mestrado profissional intitulada “*Queremos um lugar para brincar em dia de chuva*”: *a participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche*, desenvolvida por Agleide de Jesus Vicente, sob a orientação da Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. A investigação teve por objetivo 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.

Convidamos vocês a embarcarem em uma narrativa composta de memórias, reflexões, desafios, pesquisa, aprendizagens, descobertas, percepções, resistências e transformações como em um voo rasante, aquele em que podemos contemplar paisagens e observar mais de perto os detalhes, de modo a nos questionarmos, nos encantarmos e nos inspirarmos, vislumbrando a sensibilidade do olhar, da escuta e da potencialidade da infância, uma vez 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 permite libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2010, p. 5)

Narrar é contar uma história; é estabelecer um diálogo na busca de aproximar o leitor e a leitora ao contexto vivido pelos sujeitos daquela história, embarcando em uma viagem no tempo, como “[...] um encontro para conhecer, para saber e apreender algo que o outro nos comunicou” (CAMINI, 2012, p. 43).

Comunicar essa viagem é o objetivo deste material. Nele apresentamos a experiência vivenciada em 2015 por uma creche da Prefeitura Municipal de São Paulo, que possibilitou a participação política das crianças de 3 anos na autoavaliação institucional, adaptando os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016) por meio da construção de estratégias de escuta das vozes infantis.

O processo participativo teve início com a reivindicação das próprias crianças por um lugar para brincarem em dias de chuva, a qual mobilizou a equipe educativa na reestruturação do próprio fazer avaliativo. Um fazer que passava, então, a contar com mais uma protagonista.

A presença dos meninos e das meninas no processo de autoavaliação institucional reafirmou seu direito à participação, como atores sociais e políticos que são. Nesse sentido, assevera-se a importância da creche em possibilitar às crianças situações em que possam pensar, compartilhar suas ideias e opiniões, discutir problemas e construir com os adultos e as adultas soluções, de modo que possam constituir suas identidades em contextos democráticos que as reconheçam como sujeitos que questionam, sugerem, criticam, apontam soluções e provocam mudanças nos contextos sociais, políticos e culturais.

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

Desejamos que este *e-book* contribua para as reflexões de todos os sujeitos da ação educativa, instigando-os a novas descobertas, a entregarem-se ao desconhecido e a inspirarem-se na construção da participação política das crianças no cotidiano das Unidades Educativas, visando à creche como um espaço público e democrático em que as crianças tenham seus direitos garantidos, entre eles o direito de dizer a sua palavra.

Fica aqui o convite... Boa leitura!

As autoras

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 Rodari¹



1 RODARI, G. O Homem da Orelha Verde. In: TONUCCI, F. **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008

Sumário

- 1 A participação política da criança no contexto da creche, 13**
- 2 A participação política da criança na autoavaliação institucional da creche, 21**
 - “Onde você vai escrever o que a gente está falando?”, 24
 - O processo formativo e a adaptação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, 25
 - A escuta que modifica e transforma a ação educativa, 29
- 3 A escuta das vozes infantis na autoavaliação institucional da creche, 32**
 - A escuta das vozes infantis, 32
 - Participação política das crianças, 34
 - Aprender com as crianças, 36
- 4 As “verdes orelhas”, 46**
- Referências, 48**
- Sobre as autoras, 53**

1

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA CRECHE

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. Essa compreensão foi sendo ressignificada ao longo da história em função dos contextos político, social, econômico e cultural. No século XX, meninos e meninas começaram a ser reconhecidos(as) como sujeitos históricos, racionais, sociais e culturais, que não apenas reproduzem a cultura adulta, mas que a interpretam de um jeito muito singular, com base nas relações e nas interações que estabelecem nos contextos em que estão inseridos(as), por meio do brincar e das múltiplas linguagens.

Nesse processo de construção de uma imagem mais positiva das crianças, Corsaro (2011) aponta os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, que rompe com a separação entre os aspectos biológicos e sociais. Para Vygotsky (1991), as crianças se constituem como sujeitos ativos e sociais na interação com outros sujeitos, sendo eles adultos(as) ou crianças, assim como com os elementos da cultura que permeiam essa relação, na qual vão adquirindo e construindo novas competências e conhecimentos por meio da linguagem como forma de participação no contexto em que elas estão inseridas.

Por meio dessa relação e interação com sujeitos e do contexto sociocultural, a criança se apropria, internaliza e reproduz a cultura deste contexto (CORSARO, 2011), porém não exatamente da mesma maneira, pois os meninos e as meninas, sujeitos ativos e racionais, interpretam esses elementos com base no conhecimento construído nessas relações e interações, transformando-os para construir outras culturas.

Segundo Scramingnon e Maia (2019, p. 8), já na década de 1930, Benjamim defendia 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(a)-criança é constituída de aprendizagem para ambos, pois a criança é parte da sociedade, e não apenas produto dela.

Nessa compreensão de que a criança é parte da sociedade e pertencente a ela, Pinazza (2007) aponta que, para Dewey, já na década de 1940, a escola era defendida como um lugar para viver processos sociais e democráticos, onde a criança é reconhecida por sua singularidade e exerce um papel na 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 as interações são mediadas pelo diálogo e que ter voz nas decisões coletivas é um direito.

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

Paulo Freire, no final da década de 1950, defendia a criança como sujeito de direitos, ao discutir que ela constrói sua autonomia por meio

das experiências democráticas que vivencia (SILVA, 2013), e destaca a importância de se ampliarem 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.

Paulo Freire já defendia uma educação emancipadora, empenhada com a mudança social, que reconhece a criança como sujeito ativo, digna de direitos e comprometida com sua responsabilidade social e política na sociedade da qual faz parte. O educador reconhece a escola como um espaço fundamental e importante na formação de cidadãos/cidadãs; um ambiente de participação coletiva, que precisa discutir as questões do mundo, pois não está apartado da sociedade. Os conhecimentos construídos e aprofundados na escola precisam conversar com a realidade, para que a aprendizagem faça sentido às crianças e ao território, visando à “[...] capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir” (FREIRE, 2018, p. 67).

A partir da década de 1980, estudos e pesquisas sobre a infância 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. Compreendem-se as crianças como seres de direitos e, entre eles, o direito à participação ganha força com os estudos da sociologia da infância, uma vez que as estuda considerando seu contexto social, histórico, cultural e político, focando nas relações que estabelecem entre si, com os(as) outros(as) e com o meio. Entretanto, essas relações não se limitam ao convívio familiar ou escolar, mas se ampliam às relações e às interações estabelecidas com o mundo, concebendo a infância como uma condição social e as crianças como atores sociais, enfatizando suas capacidades simbólicas (PINTO; SARMENTO, 1997).

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

A participação das crianças nesses contextos é implicada pela ação do(a) adulto(a), que precisa mudar diante delas, 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)

Observam-se, portanto, durante os séculos XX e XXI, em razão das mudanças históricas, sociais, políticas e culturais, transformações nas concepções de criança e infância, e, com elas, o surgimento de legislações e documentos oficiais que legitimam e dão visibilidade às crianças como sujeitos de direitos. Entre eles, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), que, embora ainda apresente a criança como um sujeito da imaturidade biológica e cognitiva, garante a ela os direitos de provisão e proteção.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), 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 Organização das Nações Unidas (ONU) adota a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança

que, além de garantir os direitos de provisão e proteção a meninos e meninas, 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. Essas são ações dignas de todos os cidadãos e cidadãs que transformam e são transformados(as) pela sociedade na qual estão inseridos(as). Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (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 todos 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; FERNANDES; TOMÁS, 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, esse direito é reafirmado em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conforme 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.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 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 (BRASIL, 2010).

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 a 6 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 educacionais envolve respeito às singularidades dos sujeitos e valorização das diversidades culturais e sociais, estabelecendo uma relação de confiança entre adultos(as) e crianças. As creches e pré-escolas pre-

cisam 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 ela não seja o único lugar de aprender a exercer a cidadania, tem papel fundamental nessa aprendizagem, uma vez que se configura como um espaço social em que as ações e as decisões deveriam ser tomadas no coletivo.

No entanto, discutir a participação das crianças em processos decisórios vai além da promulgação de leis. É preciso haver uma mudança de concepção do(a) adulto(a) 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 (CEI).

Essa mudança de concepção implica diretamente o 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)

Dessa forma, entende-se a escuta como um processo de aprendizagem tanto do(a) adulto(a) 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.

2

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA CRECHE

A creche na qual a pesquisa foi realizada está situada em um bairro periférico da região leste do município de São Paulo, 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 em virtude da depredação e da falta de manutenção.

A creche atende 141 crianças com idades entre 0 ano e 3 anos e 11 meses em período integral, das 7 h às 17 h, e a equipe é organizada da seguinte forma:

- **Equipe gestora:** diretor(a), assistente de direção e coordenador(a) pedagógico(a).
- **Equipe docente:** 24 professores(as) de Educação Infantil (PEIs) que trabalham em um período de 6 horas, sendo 12 professoras no período da manhã, das 7 h às 13 h, e 12 professoras no período da tarde, das 12 h às 18 h.
- **Equipe de apoio:** auxiliares técnicos de educação (ATEs) e agentes escolares.

- **Equipe de limpeza e de alimentação:** 3 funcionárias para limpeza e alimentação, 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. 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 – e 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 boa parte da utilização das verbas municipais e federais em constantes reformas, revelando um abismo na relação creche-comunidade.

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), que tem por objetivo indicar junto à comunidade escolar (crianças, famílias, docentes, gestores, equipe de apoio, auxiliares de limpeza e cozinha e 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 a bebês e demais crianças (SÃO PAULO, 2016).

Em 2015, primeiro ano em que se vivenciava a autoavaliação mediada pelo IQEIP (SÃO PAULO, 2016), surgiu a dúvida de como garantir a participação das crianças, visto que era um novo documento implementado na Rede e não deixava claro quais metodologias seriam utilizadas para efetivar a participação destas, portanto a decisão entre equipe gestora e docentes, naquele momento, foi de que não conseguiriam garantir a representatividade das crianças na autoavaliação. Contudo, tal decisão causou incômodo, pois, se as crianças são sujeitos de direitos, como não as envolver nesse processo político-democrático-participativo?

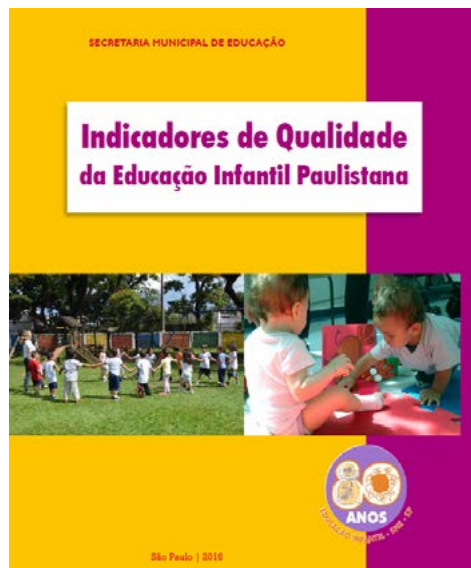


Figura 1.1. IQEIP.

Após a vivência da autoavaliação institucional e a construção coletiva do plano de ação, iniciava-se o processo de priorização dos gastos das verbas federais e municipais, com o intuito de atender às demandas apontadas no plano, assim como as urgências do cotidiano, considerando que a creche foi construída na década de 1980 e demanda pequenas reformas com certa regularidade, sobretudo diante das depredações sofridas até o final do ano de 2014.

Concomitante a esse processo, em uma manhã, a professora do minigrupo II, de crianças na faixa etária de 3 anos, estava visitando os diferentes espaços da creche a fim de que as crianças entrevistassem os(as) funcionários(as) para melhor conhecer suas rotinas de trabalho, assim como a importância de suas atribuições para o funcionamento da creche. No transcorrer da visita, as crianças foram à sala da gestão – que, naquele momento, contava apenas com a presença da diretora – e questionaram o que ela estava fazendo. Ela respondeu que planejava o que iria comprar para a creche e, então, algumas crianças reivindicaram: “*Queremos um lugar para brincar em dia de chuva!*”. Essa frase

transformou os olhares dos(as) adultos(as) diante das potencialidades da infância, pois as crianças estavam demonstrando o quanto eram capazes de avaliar as fragilidades que existiam no espaço escolar, que é delas, e, principalmente, reivindicando seus direitos, pois a instituição dispõe de um espaço externo privilegiado, com área verde, parque e solário, mas no espaço interno há apenas salas de referência e refeitório, e em dias de chuva as crianças acabam ficando confinadas nas salas de referência com as propostas planejadas.

Perante essa experiência, a equipe passou a pensar e planejar a realização da autoavaliação com as crianças do minigrupo II, buscando uma forma de adaptar o documento para escutar os meninos e as meninas para além do planejamento das professoras.

“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 comprassemos para esse 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 à professora lápis e papel e começou a escrever os pedidos das crianças, sendo questionada, em vários momentos, 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.

Pérola falou: “*Quero um brinquedo que entra de um lado e sai do outro, bem grande*”; 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 de Gabriel, Giovanna disse: “*Ah, e mais boneca também, essas estão muito velhas, sem roupa, cabelo bagunçado*”.

Antes de finalizar a conversa, as crianças pediram à coordenadora/pesquisadora que lesse tudo o que ela tinha registrado, como uma forma de conferir seus pedidos. Ela leu o registro e explicou à turma que iria entregá-lo à diretora, para que esta 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).

O processo formativo e a adaptação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista

A proposta de viabilizar a participação das crianças na autoavaliação institucional iniciou-se com a discussão, a análise e a reflexão nos encontros formativos semanais entre a coordenadora pedagógica e as professoras na creche, tendo como foco identificar se os planejamentos e registros das vivências e experiências das crianças estavam garantindo a escuta e a participação desses meninos e meninas nos desdobramentos de novos planejamentos.

Com base nesses encontros, as professoras puderam retomar seus registros e verificar que as falas, os gestos e os interesses das crianças não estavam sendo considerados para o replanejamento ou para a transformação de suas práticas, e que o fato de simplesmente registrar não garantia uma escuta efetiva. O grupo observou que a escuta e a participação das crianças nos diferentes contextos estão implicadas diretamente na mudança de postura do(a) adulto(a) diante das crianças, em uma relação horizontal e de respeito em que ambos têm a aprender, visto que:

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. [...] 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)

Diante dessas discussões, a equipe gestora e o grupo de professoras 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 e a equipe gestora julgaram pertinente abordar no processo de autoavaliação com as crianças a dimensão 6 do IQEIP (SÃO PAULO, 2016), que trata de 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 diante da 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: sala de referência, solário, parque, área externa, refeitório e sala de TV. A proposta era que as crianças escolheriam o espaço de que mais gostavam e justificariam sua escolha.



**Figura 2.1. Instrumento de avaliação:
De qual espaço mais gosto na creche?
Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2015)**

Discutiu-se também que a roda de conversa aconteceria em pequenos grupos e 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 delas em uma relação de pertencimento com aquele grupo social.

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,

e a professora estaria entregue à escuta, como afirma Leite (2008), em uma corporeidade das relações em que o(a) adulto(a) está à altura das crianças, estabelecendo um diálogo, olhando nos olhos delas, demonstrando interesse por suas narrativas e descobertas, aberto(a) às falas e às interpretações que os meninos e as meninas fazem do mundo.

Após esse primeiro momento da autoavaliação com a participação das crianças, a equipe pensou na adequação da metodologia das cores dos Indicadores de Qualidade, optando apenas pelas cores verde e vermelha. Para resgatar um aspecto lúdico durante a avaliação, definiu-se que as cores estariam representadas pelas carinhas feliz e triste, assim as crianças classificariam os espaços de que gostam e de não gostam com as carinhas e justificariam sua escolha, identificando se esse espaço necessitava de adequação.



Figura 2.2. Instrumento de avaliação.



Figura 2.3. Instrumento de avaliação dos espaços.

Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2015)

Viver o processo de participação política das crianças oportunizou à equipe da creche descobrir as potencialidades das vozes infantis e vislumbrar o quanto as crianças estavam atentas e desconfortáveis com as

fragilidades e as dificuldades estruturais e conceituais que os(as) adultos(as) tinham para com elas.



Figura 2.4. Instrumento de avaliação dos espaços.
Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2015)

A escuta que modifica e transforma a ação educativa

Ao finalizar o processo de autoavaliação institucional com as crianças, a equipe gestora e as professoras, em conjunto, 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 por elas. 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 também as vozes das crianças do minigrupo II, a diretora compartilhou o documento com os membros do Conselho de Escola e, posteriormente, com as famílias, explicando todo o processo.

Após a concretização de algumas ações propostas pelas crianças, com base na escuta de suas vozes, a equipe gestora reuniu as crianças no refeitório da creche e apresentou as mudanças ocorridas por meio de fotos, demonstrando, assim, o respeito a suas vozes e sua legitimação, pois uma escuta efetiva, que respeite as crianças como sujeitos de direitos, além de pedir a permissão e explicar aos meninos e às meninas os motivos de sua participação, 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).

3

A ESCUTA DAS VOZES INFANTIS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA CRECHE

A escuta das vozes infantis

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 decisão nos contextos em que estão inseridos(as) e envolvidos(as), em situações que lhes afetam.

Escutar as crianças não se restringe apenas a uma estratégia pedagógica, mas implica a mudança de postura e concepção: de criança, educação e mundo, para que professores e professoras possam reconhecê-las como atores sociais, produtores de cultura, participantes ativos da sociedade que apreendem o mundo de maneira diferente dos(as) adultos(as), porém com base na interação entre ambos, em que 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).

Diante da mudança de concepção e postura para com as crianças, a diretora relata 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*”.

Nesse processo, as equipes gestora e docente almejavam uma escuta efetiva das vozes infantis, que, de acordo com Altimir (2010), parte do desejo de qualificar seu saber-fazer como profissional da infância. Segundo a diretora:

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.

Quando a diretora escreve sobre a desconstrução de um contexto fadado à rotina, com propostas que visavam apenas ao 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)

Desse modo, escutar as vozes infantis é respeitar suas singularidades e subjetividades; estabelecer uma relação de confiança, fortalecendo a autoria e o protagonismo desses meninos e meninas; desvencilhar-se de julgamentos, estando aberto a dúvidas e 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 em que estão inseridas.

Participação política das crianças

O projeto político-pedagógico da creche (SÃO PAULO, 2015, p. 20) traz 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.

Além disso, tem como princípio “[...] formar cidadãos/cidadãs críticos(as) e participativos(as), garantindo os princípios éticos, estéticos e políticos” (SÃO PAULO, 2015, p. 3). No entanto, viabilizar a participação das crianças na autoavaliação institucional foi um desafio muito grande, conforme evidenciam as professoras:

[...], *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)

Tal desafio evidencia que garantir a participação das crianças em processos decisórios implica: assumir a creche, como aponta Pinazza (2008) ao retratar os estudos de Dewey da década de 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(as) adultos(as), concebendo a criança como cidadã, que constrói autonomia com base em experiências democráticas, que expressa e investiga o mundo por meio das múltiplas linguagens, que interpreta o mundo diferente dos(as) adultos(as), provocando que esses(as) 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).

Assim, essa experiência da participação das crianças na autoavaliação institucional, permeada pela escuta sensível e firmada em uma relação de confiança, permitiu às crianças descortinarem os problemas da creche e projetarem melhorias, como é evidenciado no registro da coordenadora-pesquisadora ao descrever os relatos das crianças durante a avaliação.

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, uma 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 às crianças, encorajando-as a pronunciar sua voz e lançar suas perguntas ao mundo, como afirma a professora:

[...] 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)

Assim, garantir a participação política das crianças não se limita apenas ao momento de avaliação, mas que esses espaços sejam garantidos nas instituições como um fórum de ação e decisão coletivas, em que as crianças tenham a oportunidade de pronunciarem e anunciarem suas inquietudes, percepções e sugestões, sentindo-se fortalecidas e reconhecidas por meio da relação dialógica, humanizada e horizontal entre elas e os(as) professore(as). 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 narrativa da professora:

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)

Aprender com as crianças

A escuta nos possibilita aprendizagens e partilha de pontos de vista em que olhares, interpretações, pensamentos, críticas, sugestões e sentimentos entrelaçados geram mudanças e transformações, como afirma a diretora 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*”, 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 [...]”, pois, como diz Benjamim (1995), a criança vê o mundo numa lógica diferente do(a) adulto(a), investigando-o nos detalhes.

A escuta das vozes dessas crianças possibilitou às professoras e à 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)

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)

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

Ao vivenciar a experiência de participação das crianças na auto-avaliação, a creche começou a se transformar em um novo contexto de educação infantil, não apenas com mudanças no espaço, mas com transformações nas práticas e concepções, pois “[...] saiu do só olhar a criança e falar por ela, e passou a incluir sua voz como sujeito participativo” (ALMEIDA; PAIVA, 2016, p. 95).



**Figura 3.1. A creche no período de 2009 a janeiro de 2015.
Acervo de Agleide de Jesus Vicente (jan. 2015)**



**Figura 3.2. A creche após a escuta das crianças em
setembro de 2015.
Acervo de Agleide de Jesus Vicente (set. 2015)**

A experiência da participação política das crianças na autoavaliação institucional 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), 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 professora:

[...] 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 [...]. (Professora 2)

Diante do impacto que as vozes infantis tiveram no saber-fazer das professoras e gestoras, a creche começou a transformar as práticas pedagógicas, disponibilizando os livros ao alcance das crianças, para que elas pudessem ter contato com esse instrumento cultural como fonte de prazer (Figura 3.3). Foi feita a reorganização da sala com diferentes propostas partindo da escuta e interesse das crianças, proporcionando a escolha, desvinculando-se de atividades unificadas em que todas as crianças precisam fazer tudo ao mesmo tempo (Figura 3.4).

Ao avaliar o refeitório, uma criança argumentou que, para ela, aquele espaço não estava bom, porque não tinha espaço. Diante desse posicionamento, a equipe trocou o mobiliário do refeitório – que anteriormente eram mesas para quatro cadeiras, o que dificultava a circulação tanto das crianças quanto dos(as) adultos(as) durante as refeições.

Foram compradas toalhas de mesa, e arranjos foram confeccionados pelas crianças para serem colocados em cada mesa, preocupando-se com a estética do espaço, tornando-o mais acolhedor (Figura 3.5).



Figura 3.3. Espaço reorganizado após as reivindicações das crianças.

Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2015)



Figura 3.4. Espaço reorganizado com a participação das crianças.

Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2015)



Figura 3.5. Espaço reorganizado com a participação das crianças.

Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2015)

Com relação ao parque, as crianças discutiram a necessidade de ampliar a quantidade de balanços, diminuindo, assim, o tempo de espera e o conflito entre elas, pois esse era um brinquedo muito requisitado por todas (Figura 3.6).

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 pelo coletivo da creche (Figura 3.7).



Figura 3.6. Espaço do parque reorganizado com a participação das crianças.

Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2015)



Figura 3.7. Espaço reorganizado com a participação das crianças.

Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2015)

Foi também construído outro parque com os brinquedos solicitados pelas crianças.



Figura 3.8. Solário, com os brinquedos solicitados pelas crianças.

Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2015)

E, mesmo em 2019, com a troca da equipe gestora e as mudanças de alguns professores e professoras, o pedido das crianças foi atendido, demonstrando que a creche se constituiu como 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 3.9. Espaço reorganizado com a participação das crianças.
Acervo de Agleide de Jesus Vicente (2019)

4

AS “VERDES ORELHAS”

A narrativa dessa trajetória, tecida pelas vozes das crianças, das professoras e da equipe gestora, intenta contribuir com as discussões e as reflexões que ocorrem no cotidiano das creches, acerca da participação política de meninos e meninas na autoavaliação institucional.

Longe de configurar-se como um “modelo” a ser seguido, nosso desejo é o de provocar e inspirar, mas, sobretudo, reafirmar a potência das crianças e também a de seus educadores e educadoras, que, igualmente potentes, colocam-se à disposição das crianças, em uma postura de profundo respeito e abertura.

Assumir a escuta das vozes infantis como uma ação transformadora das práticas pedagógicas implica considerar meninos e meninas como sujeitos de intervenção no mundo e de direitos, entre eles o de participarem das decisões nos espaços sociais em que convivem.

Nessa perspectiva, a escuta às crianças não é uma ação mecanizada a ser garantida na rotina, mas uma atitude, uma postura de vida, que precisa marcar nossas relações com as crianças; estes seres que se po-

sicionam, investigam, questionam, teorizam, se encantam e que também nos encantam, se, para com eles, pudermos manter nossas “verdes orelhas”.

Referências

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

ALMEIDA, J. G.; PAIVA, H. V. G. A. de. Avaliação Institucional na Educação Infantil: A participação das crianças na organização do trabalho pedagógico. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 40, p. 83-96, 2016.

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

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

BRASIL. **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>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n. 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>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 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. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), do 173 Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do

Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n. 12.662, 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>. Acesso em: 25 nov. 2019

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

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

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

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

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

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.

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

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

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.

LARROSA, J.; KOHAN, W. O. Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

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: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

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. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Criança**, 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>. Acesso em: 27 de nov. 2019

PINAZZA, A. M. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, A. M. (Org.). **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.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RODARI, G. O Homem da Orelha Verde. In: TONUCCI, F. **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. 141f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

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.

SÃO PAULO. **Projeto Político-Pedagógico da creche**. São Paulo: DRE São Mateus, 2015.

SÃO PAULO. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

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; 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, M. R. P.; NETO, E. dos S.; FASANO, E. Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a pesquisa de “outredade” em Paulo Freire. **Anais do VI Seminário Fala (Outra) Escola**. Campinas: FE/Unicamp, 2013. p. 53-62.

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.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, F. **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**. Bahia, 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 dez. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Sobre as autoras



Agleide de Jesus Vicente

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), especialista em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC. Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação de São Paulo e formadora de formadores na Diretoria Regional de São Mateus. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE). Autora de artigos científicos em educação.

[ACESSE O CURRÍCULO DA AUTORA](#)



Marta Regina Paulo da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e graduada em Pedagogia e Psicologia. Docente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE-USCS), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire. Autora de livros e artigos científicos em educação.

[ACESSE O CURRÍCULO DA AUTORA](#)



PUBLICADO PELA AMÉLIE
NO OUTONO DE 2021