
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROTAGONISMO INFANTIL NO FOCO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS
DA PROFESSORA COORDENADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

NATALÍ ANGELA ZANFELICE

Rio Claro
2021

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROTAGONISMO INFANTIL NO FOCO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS DA
PROFESSORA COORDENADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

NATALÍ ANGELA ZANFELICE

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Laura Noemi Chaluh

RIO CLARO

2021

Z28p

Zanfelize, Natalí Angela

O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil / Natalí Angela Zanfelize. -- Rio Claro, 2021

201 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Educação infantil. 2. Professora coordenadora. 3. Protagonismo infantil. 4. Práticas pedagógicas. 5. Pesquisa Narrativa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PRÁTICAS FORMATIVAS DA PROFESSORA COORDENADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO PROTAGONISMO INFANTIL AO PROTAGONISMO DAS PROFESSORAS

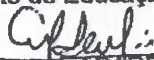
AUTORA: NATALÍ ANGELA ZANFELICE

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

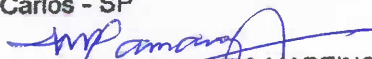
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. MARIA APARECIDA MELLO (Participação Virtual)
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas - Centro de Educação e Ciências Humanas / Universidade Federal de São Carlos - SP



Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 28 de maio de 2021

Título alterado para:

O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil

AGRADECIMENTOS

Em qualquer caminho que decidamos percorrer, contaremos com pessoas que contribuirão, de diversas formas, com nossa constituição enquanto seres humanos. Há quem continue a caminhar conosco, há quem siga por outros caminhos que, mais adiante, podem vir a cruzar com o nosso novamente... Neste espaço quero agradecer a algumas destas pessoas que, em específico, contribuíram para que eu chegasse até aqui:

À minha família (pai, mãe, irmãs, cunhados e sobrinhas), que sempre me incentivaram com amor a continuar, independentemente das circunstâncias, através da presença, das ações e dos diálogos. E neste parágrafo, incluo o agradecimento a Deus que se faz presente nas relações que estabelecemos como família.

Aos que acompanharam de perto este percurso do mestrado e se fizeram presentes em outros momentos também, compreendendo as alegrias, o cansaço, e também oferecendo incentivo de diversas formas: Felipe, Ana, Renata, Edu.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, por ser via de acesso para estudos, diálogos, encontros, aprendizado e produções.

À prof.^a Dra. Laura Noemi Chaluh pela orientação, paciência, olhar sensível e dedicação no percurso de realização deste trabalho.

Aos colegas do GREEFA pelas partilhas e momentos de aprendizado.

Às professoras: prof.^a Dra. Fabiana de Oliveira, prof.^a Dra. Maria Aparecida Mello e prof.^a Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo pela leitura atenciosa e pelas contribuições valiosas.

Às quatro professoras que aceitaram participar desta pesquisa e se dispuseram a compartilhar suas experiências e a contribuir com este e tantos outros estudos.

À toda a equipe da escola onde atuo como professora coordenadora, por cada experiência e por tanto aprendizado.

Às crianças, que nos fazem tirar a poeira do cotidiano da escola e a olhar com mais atenção para as necessidades de pensar sobre nosso trabalho na escola de educação infantil.

Muito obrigada!

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a prática pedagógica da professora coordenadora atenta ao protagonismo infantil e ao protagonismo das professoras na escola. Trata-se de uma pesquisa narrativa, com base em Lima, Geraldi e Geraldi (2015), a partir da qual trago como objeto de estudo minha própria experiência como professora coordenadora e minha prática formativa na relação com quatro professoras de uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Nesse sentido, resgato os acontecimentos vividos com as professoras no contexto da Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e com os respectivos alunos das turmas selecionadas no espaço de sala de aula e/ou outros espaços da escola. A produção de dados se deu através de: a) meu diário de campo contendo narrativas sobre os encontros com as professoras nas HTPI, b) gravação dos referidos encontros que foram transcritos; c) meu diário de campo contendo observações e intervenções em sala de aula e nos demais espaços da escola durante interações com as crianças; d) diários de bordo das professoras. Além desses materiais, considere como materiais complementares o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Trabalho da escola e as produções escritas na Avaliação Final do ano letivo de 2019. Os dados produzidos foram analisados a partir do paradigma indiciário, evidenciado por Ginzburg (1989), que mostra a importância da captação de indícios, detalhes, que muitas vezes passam despercebidos estando na concretude do cotidiano da escola e que só podem ser notados no próprio movimento de escrita da pesquisa. Desta forma, tais indícios e detalhes referem-se, neste caso, aos olhares das professoras e da professora coordenadora sobre como se configuram os diferentes espaços e ambientes com práticas significativas de modo que se afirme o protagonismo das crianças na escola de educação infantil; os indícios referem-se também ao olhar em relação ao protagonismo das professoras na escola. As discussões acerca do protagonismo infantil se dão através do levantamento das pesquisas recentes sobre este tema, selecionadas na base de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) considerando o período de 2015 a 2019; através do diálogo com os documentos que normatizam a educação infantil no Brasil e em Rio Claro/SP e com a Pedagogia-em-Participação e a abordagem de Reggio Emilia. A partir dos indícios, as lições apresentadas dizem sobre as crianças protagonistas durante as brincadeiras, durante a produção e desenvolvimento de projetos, nas discussões sobre as práticas documentadas, em situações nas quais legitimam a circulação de suas vozes e quando são chamadas a participarem das avaliações. Dizem respeito também à importância das práticas formativas atentas ao protagonismo das professoras no contexto escolar e que possibilitem reflexões sobre as práticas que oportunizem o protagonismo infantil, o que reflete também a necessidade de olhar para o estabelecimento de um ambiente dialógico na escola, onde as práticas pedagógicas sejam colocadas em reflexão (não em comparação) para que se possa avançar nas discussões acerca dos objetivos relacionados à educação infantil e suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Infantil – professora coordenadora – protagonismo infantil – práticas pedagógicas – formação de professores – pesquisa narrativa

ABSTRACT

The present study is aimed at understanding the pedagogical practice of the pedagogical coordinator regarding the protagonism of students and teachers. It is a narrative research based on Lima, Geraldi and Geraldi (2015), through which I present my own experience as a coordinator and my formative experience with four preschool education teachers in a municipal school located in the city of Rio Claro, SP, Brazil. In this sense, I gathered my experiences with the teachers during the Individual Pedagogical Planning Time (HTPI) as well as with their respective students in the classroom and/or other spaces within the school. The data were produced through: a) my field diary containing narratives of the HTPI meetings with the teachers, b) the transcription of the recorded meetings; c) notes of my field diary regarding my interventions in the classroom and other spaces while interacting with the children; d) the teachers' log book. The Political Pedagogical Project (PPP), the Teaching Plan and the written productions of the Final Evaluation of the school year 2019 were used as complementary material. The data were analyzed under the evidential paradigm established by Ginzburg (1989), which demonstrates the importance of collecting evidences and details that might be overlooked in our daily school routine and can only be noticed through the development of a research. Such evidences and details refer to the teachers' and coordinator's views on how the different space and environments are articulated in order to affirm the children's protagonism in preschool education, also considering the protagonism of the teachers. The discussions on the children's protagonism are based on recent research on the theme selected from Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) database considering the period between 2015 and 2019; the documents that regulate preschool education in Brazil and specifically in Rio Claro/SP; the principles of Participatory Pedagogy and Reggio Emilia approach. The collected evidence unveils the protagonism of the children while playing, during the production and development of projects, in the discussions about the documented practice and situations that legitimated the circulation of their voices and when they were asked to participate in evaluations. Furthermore, the evidences demonstrate the importance of teacher formation practices associated with the teachers' protagonism and allow reflections on the practices aimed at promoting the children's protagonism, reflecting the need to create a dialogic environment at school, where all the pedagogic practices are reflected upon (not compared), broadening the discussion on the objectives and particularities of preschool education.

Key words: preschool education, pedagogical coordinator, children's protagonism, pedagogical practices, teacher formation, narrative research

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Criança durante a Integração com materiais não estruturados na área externa da escola.....	33
Figura 2 – Crianças desenhando na área externa da escola.....	33
Figura 3 – Crianças brincando no tanque de areia.....	34
Figura 4 – Visita dos coletores de lixo a pedido do Infantil II complementando o projeto “Heróis e Heroínas”.....	34
Figura 5 – Marcas, desenhos, escritas deixadas pelas crianças durante a Integração com pinturas na área externa da escola.....	35
Figura 6 – Criança votando no tema da Casa Aberta.....	102
Figura 7 – Crianças projetando as sombras das mãos no telão.....	120
Figura 8 – Crianças durante a Integração brincando com “espadas”.....	134
Figura 9 – Criança durante a Integração com pintura na área externa da escola.....	137
Figura 10 – Criança votando na atividade que mais gostou e na que menos gostou na Avaliação Final do ano letivo de 2019.....	146
Figura 11 – Espelho d’água.....	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados.....	55
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

COMERC – Conselho Municipal de Educação de Rio Claro

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EC – Emenda Constitucional

GPS – Global Positioning System

GREEFA - Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual

IMC – Índice de Massa Corporal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OBECI – Observatório da Cultura Infantil

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
Memorial: de onde vim, para onde vou.....	11
A linha do tempo que mostra a que vem esta pesquisa	18
1 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA DE 1980 A 2019	27
1.1 Protagonistas da pesquisa, protagonistas na escola	31
2 METODOLOGIA.....	38
2.1 Contribuições dos conceitos bakhtinianos para a pesquisa narrativa	41
2.2 Caminhos percorridos para a análise dos dados	48
3 O QUE TRAZEM MEUS INTERLOCUTORES SOBRE O PROTAGONISMO INFANTIL.....	53
3.1 O que dizem as pesquisas recentes	53
3.2 O protagonismo infantil nos Documentos que normatizam a Educação no Brasil ao longo da História	59
3.3 Perspectivas teóricas	76
4 AS HISTÓRIAS QUE PRECISO CONTAR: ESPAÇOS DE EXPERIÊNCIA.....	92
4.1 Representantes de turma	95
4.2 Avaliação mensal na sala de vídeo	118
4.3 Integração	130
4.4 Avaliação do ano letivo	143
4.5 “Natalí, preciso falar com você”	158
4.6 Formação de professoras: do protagonismo infantil ao protagonismo do adulto	161
5 AS LIÇÕES	184
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE – O QUE DIZEM OS RESUMOS DAS PESQUISAS CONSIDERADAS NO LEVANTAMENTO REALIZADO	198
ANEXO – AVALIAÇÃO FINAL DO ANO LETIVO DE 2019	201

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), na qual me coloco também como protagonista, traz minhas práticas formativas enquanto professora coordenadora de uma escola de educação infantil que, implicada no contexto no qual a pesquisa foi realizada, traz discussões acerca do protagonismo infantil e do protagonismo das professoras no contexto escolar. Através das práticas formativas realizadas na escola e de práticas pedagógicas pensadas junto às professoras e às crianças, dialogo com as vozes desses sujeitos, com as perspectivas teóricas que consideram o protagonismo das crianças e de professores, bem como teço discussões acerca dos documentos que norteiam a educação infantil.

Trago a seguir o percurso, uma linha do tempo, que indica como cheguei ao objeto deste estudo.

Memorial: de onde vim, para onde vou

Nasci em 1987, filha de pais muito atenciosos e que sempre buscaram o melhor tanto para mim quanto para minhas irmãs. Posso dizer que eles me estimularam em aspectos que hoje fazem toda a diferença em relação ao que sou: a leitura, a música, a liberdade de brincar do que eu quisesse. E a presença. A sempre presença, seja construindo uma forma de me proporcionar o volante de um carro (eu gostava muito de brincar de dirigir carros), seja na oportunidade de estar junto nas atividades domésticas, nos momentos de diversão ou conflitos.

Sou filha caçula de três irmãs. A diferença de idade entre mim e minha irmã do meio é de sete anos, para a mais velha, são onze anos de diferença. Esse hiato entre nós certamente fez diferença em minha constituição como pessoa e como profissional. Quando nasci minhas irmãs já tinham algumas experiências de infância juntas que eu vivenciaria um pouco mais sozinha, mas observando os modelos que me eram oferecidos. Eu geralmente era a “café-com-leite” nas brincadeiras, coisas de irmãos mais velhos... Tudo bem.

Essa diferença de idade teve mais relevância ainda na minha adolescência, mas novamente pude observar e ter modelos muito próximos de diferentes fases da vida.

Minha trajetória na escola começa no ano de 1993, quando entrei no pré três, último ano da pré-escola. Não me adaptei. Apesar da insistência dos meus pais (e isso foi fundamental), eu não me sentia pertencente à escola e chorava. Chorava muito.

Trago poucas lembranças de sala de aula e todas elas são de lágrimas, criança retraída e um vômito por chorar demais resultando na “tia” da limpeza brava comigo por isso. Mas trago comigo a lembrança do cheiro e do gosto do leite cor-de-rosa (que depois de um tempo descobri que era o *Quik* que fazia a mágica da cor acontecer), do gosto e do formato do macarrão que vinha acompanhado com alface cortadinha em tiras, do meu creme dental azul brilhante que tinha um gosto e um cheiro que nunca mais conseguiram reproduzir igual (ou talvez tenham, mas não igual ao meu creme dental do pré três). Tenho vagas lembranças também do parque e dos meus colegas me chamando para a brincadeira.

Não me recordo de como a professora ensinava, mas sei que ela tentava fazer com que eu me adaptasse. Porém, a escola tinha sua forma pré-definida e imutável e a minha forma de ser naquele período não se encaixava à forma da escola. Era como se eu fosse uma peça de um outro quebra-cabeça perdida ali naquele meio.

Ao final do ano, por fazer aniversário em julho, meus pais tinham a opção de me manterem na pré-escola mais um ano. Entretanto, eu já estava alfabetizada e, aparentemente, melhor adaptada ao ambiente escolar, então optaram por minha passagem para o ensino fundamental.

E eu? Chorei. Chorei muito, apesar de estar estudando na mesma escola em que minha irmã do meio e de ela se mostrar presente e preocupada comigo em quase todos os momentos. Acredito que era difícil para minha família compreender os motivos pelos quais eu não queria estar lá. Para mim era difícil.

A escola sempre foi uma questão para mim até a quarta série, apesar de neste ano já não chorar mais como antes, apenas em momentos isolados. Acho que cansei, porque o choro não adiantava e não me resolvia no sentido de não ter que ir para lá. Eu tinha que ir. E, apesar de corresponder positivamente ao que esperavam de mim em termos de conteúdos aprendidos, eu tinha dificuldade em me adaptar.

Não guardo muitas lembranças boas de sala de aula no ensino fundamental. Todas que tenho são de choro, fracasso em alguma prova (apesar de terem sido poucas as vezes em que isso aconteceu) ou de alguma professora apontando os erros. Mas fui me moldando...

Apesar das dificuldades, fiz amizades, consegui aprender, mas ressalto que minhas lembranças da época de escola até a quarta série são muito vagas.

Em hipótese alguma eu ousaria dizer que este período teve pouco significado, porque não considero desta forma. Posso dizer que foi um período também de inúmeros aprendizados e, claro, de crescimento (tanto no sentido literal quanto no figurado).

A partir da quinta série, ano no qual fui para a escola de ensino fundamental II, não tive mais dificuldade em me adaptar, mas as lembranças de sala de aula ainda são vagas. Recordo-me das relações que estabeleci, dos conflitos, das escapadas das aulas para ir à biblioteca, da bibliotecária que sempre perguntava se os professores sabiam que eu estava ali naquela hora, e de ler durante algumas das aulas, nas quais me sentava na primeira carteira (um modo muito peculiar de subversão).

As rotinas da escola, especificamente da sala de aula, definitivamente, não me chamavam a atenção. Mas me lembro daquela escola centenária, que leva o nome de um coronel, de ter sido representante de sala, do rosto vermelho do diretor quando ficava muito bravo, do cheiro dos corredores, da admiração pelas portas enormes de madeira e do barulho incontrolável dos passos no assoalho de madeira, da figueira que nos permitia sentar em suas raízes.

Recordo-me também que desenvolvi um início de gastrite, ainda no fundamental II, pois era muito preocupada em ter boas notas, inclusive nas avaliações externas, mal sabia eu que “apanharia” dos conteúdos no início do ensino médio e que o ensino fundamental era muito tranquilo. Lembro-me do médico me dizendo que eu era muito nova para desenvolver tal problema gástrico e que eu deveria me estressar menos com coisas da escola. Veja bem, eu não gostava das rotinas das salas de aula, mas sabia da importância de ter boas notas. Depois de um tempo, percebi que desenvolver um problema gástrico por conta da escola era tolice, me recuperei.

Bom, caro leitor ou cara leitora deste memorial, até aqui é possível que passe pelo seu imaginário que minhas dificuldades de adaptação na escola pudessem estar relacionadas a um ambiente conturbado em casa, mas não. Sempre fui uma criança feliz, com direito a quintal e a brincar com o que eu quisesse. Tinha bonecas, tinha espada, tinha carros construídos por meus pais (na verdade era só a parte do volante que eles construíam, mas minha imaginação dava conta do resto), tinha arminhas (o que fez com que minha vontade de tê-las se esgotasse na infância), tinha bola, tinha joelho ralado, tinha muita alegria. Minha questão era com a escola mesmo.

No ensino médio, quando é rompida minha trajetória na escola pública e vou para um colégio particular (e quando começo “apanhando” dos conteúdos que iam além da base que eu tive no ensino fundamental), apesar de algumas diferenças de modos de vida entre mim e meus colegas de turma, constituí grandes amizades e tenho mais recordações de sala de aula.

Já havia aprendido a me adaptar – já me constituía como uma das peças daquele jogo de quebra-cabeças –, mas não necessariamente a aceitar as rotinas da escola.

Minha relação com a escrita começa nestes tempos. Não raras vezes deixava de prestar atenção ao conteúdo trabalhado em sala de aula para escrever. Poemas, narrativas, crônicas. Meus amigos descobriram tal habilidade e houve tempos em que eu produzia minhas redações e as deles. Produzia poemas “encomendados” por eles também. Apesar de transgredir a regra básica que é prestar atenção às aulas, eu corria atrás do prejuízo com certa facilidade e conseguia tirar boas notas nas provas, minhas médias eram boas, o que não deixava os professores perceberem que, em vez de anotações, eram outros tipos de produções que eu fazia durante algumas aulas (não em todas, claro).

Pois muito bem, com essa história da minha relação com a escola, talvez fique a seguinte questão: “por que optar por continuar na escola e estar nela até hoje?”. Esclareço a seguir.

No terceiro ano do ensino médio precisei escolher qual carreira iria seguir. Nesses tempos, eu quis ser jornalista (afinal, escrevia), quis ser fisioterapeuta (até hoje não sei o motivo), quis ir para o curso de Farmácia (aqui eu sei o motivo: gostava muito das aulas de química e de ir para o laboratório). Porém, eu gostava muito das aulas de literatura também e de como o professor levava aquelas aulas, então resolvi prestar vestibular para o curso de Letras, na UFSCar.

Mas como eu disse anteriormente, o hiato entre minha idade e de minhas irmãs, foi importante para minha constituição. Quando eu disse que havia resolvido prestar vestibular para Letras, minha irmã do meio sugeriu que eu prestasse vestibular para Pedagogia na UNESP, afinal, se passasse neste, depois poderia cursar Letras transferindo o curso e eliminando matérias, algo assim. Resolvi acatar. E por que não?

Não passei em Letras e passei em Pedagogia. Resolvi aproveitar a oportunidade muito bem vinda, já que a Universidade ficava na cidade onde eu moro e facilitaria muito na questão das despesas.

Mesmo não sendo minha primeira escolha, enxerguei muito sentido no curso e resolvi continuar e terminar. Claro que esse sentido não veio no primeiro ano. Eu tinha dezessete anos e muito pouca maturidade para compreender tudo o que estava acontecendo ali. Mas sabia que, apesar de tudo o que eu vivi em termos de adaptação quando criança, iria permanecer na escola, veja só. Uma escolha bem peculiar, de fato...

Durante a graduação, eu já estava mais “dentro da caixinha”. Justamente no local onde eu deveria me colocar mais e tinha essa oportunidade, foi onde mais me fechei. Não era uma aluna muito participativa na Universidade. Cumpria os protocolos, seguia o roteiro sem me destacar muito. Mas, mesmo não me colocando tanto neste espaço, via ali um sentido para continuar.

O valor que dei para o fazer pesquisa durante a graduação foi raso e mais voltado para a conclusão do curso. Mudei o tema do projeto do TCC, pois tinha que me encaixar em algum lugar. Não foi um problema para mim naquela época, mas foi quando mais me engessei e, mais uma vez, cumpri protocolos. Naquele momento, eu pensava mais em estar na escola atuando que fazendo uma Iniciação Científica, precisei escolher entre um e o outro. Não me culpo por isso, afinal, eu precisava trabalhar na área em que estava me formando, precisava de experiência e eu não sabia o que me guardava o futuro.

Mas o “ser pesquisadora” estava somente adormecido. Iria aflorar mais tarde, bem mais tarde (como cada palavra carrega seu peso, sinto necessidade de esclarecer aqui que não digo tarde no sentido de ser tarde demais, mas no sentido de ter acontecido um bom tempo depois do término da graduação, o que foi bom e explicarei mais adiante o porquê).

No último ano de curso, foi aberto concurso para professores na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Resolvi fazer a prova para ver como era. Fui aprovada. Minha classificação não foi das melhores, mas eu sabia que, caso fosse bem classificada, não poderia assumir o cargo, pois não havia terminado a graduação ainda, o que não foi tão ruim naquele momento.

Terminada a graduação em Pedagogia em 2008, a lista do concurso serviu como base para a contratação temporária de professores na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro e, em 2009, fui chamada. Escolhi uma turma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola perto de casa, a escola na qual iniciei minha vida escolar. Sim, comecei minha vida de professora também naquela escola, onde demorei a me adaptar quando criança. Coisas da vida... Talvez uma nova oportunidade de recomeçar.

A escola não tinha mais o leite cor-de-rosa, nem o macarrão que vinha acompanhado de alface cortadinha em tiras e eu também não levava comigo aquele creme dental azul brilhante com o gosto que ninguém conseguiu fazer igual. A estrutura física do prédio sim, era basicamente a mesma.

Eu, agora professora, não observei nenhum aluno que chorava bastante porque não queria estar ali. Talvez se tivesse acontecido, saberia como lidar. Mas não, era uma sala com

muitos olhares voltados para mim e minha vontade inicial foi a de sair correndo dali. Não me surpreendeu querer sair correndo daquela escola, mas já eram outros tempos e eu já não era mais criança. Sentia vontade de sair correndo, mas não chorava mais. Consegui me adaptar mais rápido.

Findados o ano de 2009 e as relações de professora e alunos com a primeira turma para a qual dei aula, sabia que estava me constituindo professora e que era este o lugar que eu queria mesmo ocupar.

Em 2010 essa boa sensação mudou um pouco de figura. Com meu contrato encerrado na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, fiz a prova de um processo seletivo de um município vizinho. Sistema apostilado, fechado, e uma turma com muitas questões para se trabalhar. Não me encontrei naquela escola, naquele sistema. Foi um tempo difícil e meu choro voltou, mas não na escola. Esse choro aparecia em casa e eu sabia que a questão não era ser professora, mas não poder ir muito além daquilo que estava posto. Pelo menos era o que minha pouca experiência me dizia.

Porém, em abril daquele mesmo ano, efetivei no concurso de Quadro II (quadro de substituição) de Rio Claro, voltei. Apesar de estar em uma escola na qual poucas pessoas gostariam de estar (era o que eu ouvia durante a atribuição de aulas) e com uma quarta série, voltei a me encontrar como professora. Meus olhos voltaram a brilhar apesar das dificuldades postas no bairro, na escola, em alguns alunos daquela turma de 33 cabecinhas pensantes (34 contando com a minha). Recordo-me desta escola com muito carinho e das crianças (que hoje já não são mais crianças) também.

Ao final do ano de 2010, efetivei em mais um concurso, agora de Quadro I (professora titular da sala). Em 2011 eu passaria a dobrar período na mesma Rede de Ensino e optei por ficar um período no ensino fundamental e outro na educação infantil. Uma escolha muito acertada no meu ponto de vista. Estar nas duas modalidades me fez valorizar tanto uma como a outra, sem hierarquizar. E foram experiências muito significativas.

De 2011 a 2015, permaneci atuando tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil. E, agora pensando nas escolas pelas quais passei, percebo o carinho com o qual me remeto a elas e que talvez eu não consiga expressar nesta escrita. Mas é bom perceber que minha relação com a escola foi mudando com o tempo e que, agora, eu poderia fazer algo diferente daquilo que estava posto quando eu era criança.

Quando cursava Pedagogia, na grade curricular constavam as habilitações em Orientação Pedagógica, Administração Escolar e Educação Infantil. Escolhi Orientação Pedagógica e sabia que era um lugar que eu pretendia ocupar na escola, algum dia.

Na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro não há a função de orientador pedagógico, então fiz duas tentativas em processos de seleção de professor coordenador, porém sem sucesso. Foi bom para ver como se dava este processo.

Em 2015, a professora coordenadora da escola na qual eu atuava como professora na educação infantil, anunciou que precisaria voltar para a sala de aula por motivos pessoais. A diretora que administrava a escola me chamou para conversar, pois sabia de meu interesse e das tentativas anteriores de assumir a função de professora coordenadora. Sinalizou que seria uma nova oportunidade de tentar.

Fiz meu projeto, fui eleita e cá estou na função de professora coordenadora até hoje. Devo isso aos professores e às gestões que passaram pela escola pela confiança em meu trabalho.

Ver a escola sob outra perspectiva foi fundamental para que se reforçasse a ideia de que estou exatamente onde eu deveria estar: na escola. E foi nesta função que comecei a saltar da minha “caixinha”, saindo dela para ousar mais e me colocar mais, seja na escola ou em outros lugares nos quais os diálogos me conduziam a falar sobre a minha experiência e sobre meus estudos. Já aflorava aí o meu “ser pesquisadora” enquanto professora formadora de professores.

Hoje percebo o quanto a escola pode e deve fazer diferente considerando que as crianças são crianças muito antes de se tornarem alunas e que quando se tornam, continuam a ser crianças. Percebo o quanto o olhar sensível deve estar presente na escola e o quanto isso faz diferença no processo educativo.

Eu poderia carregar comigo as lembranças do que foi negativo para mim na escola e considerar como um lugar ruim de estar, mas escolher permanecer nela até hoje me ajudou a ressignificar esse espaço e os ambientes nos quais ocorrem tantas relações e nos quais há tanta vida.

Hoje tento fazer diferente, tento olhar diferente. E continuo a aprender que a escola é espaço fundamental na constituição de cada um que passa por ela (falo aqui de crianças e de adultos), mas que pode ser um espaço tão bom quanto ruim e que há como escolher entre os dois. Porém, isso exige muito diálogo e muitas reflexões entre crianças e adultos.

Tenho a intenção de ficar na função de professora coordenadora por mais um tempo ainda, mas não descarto a volta para a sala de aula. Não há como descartar. Antes de professora coordenadora, sou professora. E sei que sem a professora, jamais existiria a professora coordenadora.

Durante estes doze anos de atuação como professora e depois professora coordenadora, dei continuidade à minha formação, aos meus diálogos, às minhas reflexões. Fiz especializações, mas fiz também o mais importante para mim nesta trajetória até aqui: vivi, vivo e sinto o chão da escola. Ingressar no mestrado ao final de 2018 (dez anos após o término da minha graduação, eis aqui o “bem mais tarde”) certamente me acorda para uma outra perspectiva, a da pesquisa em Educação na Universidade. E ter vivido e viver o chão da escola, certamente fará muita diferença nesta nova fase.

Daqui em diante é o tempo que dirá para onde vou. Conto com minhas projeções, mas conto também com o desejo de continuar ressignificando a escola e fazendo dela espaço que acolhe, que modifica e se modifica, que se movimenta, como um quebra-cabeça que não tem peças prontas, mas que se transformam e transformam umas as outras não para se encaixarem formando uma tela fixa, mas para se comporem, se unirem como um todo, numa interdependência que faz caminhar, que olha para trás, mas apenas para saber que precisa seguir em frente.

A linha do tempo que mostra a que vem esta pesquisa

A busca por processos formativos que, posteriormente, impulsionaria o interesse pelo tema desta pesquisa surgiu quando assumi a função de professora coordenadora na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, no ano de 2015, no contexto da escola na qual este estudo foi realizado: uma escola de educação infantil onde eu já atuava como professora desde o ano de 2014, como já referido anteriormente.

Nesta outra função, percebi a necessidade de promover propostas formativas com as professoras acerca do espaço escolar e a composição do ambiente. Isto porque eu percebia que havia pouca ocupação dos espaços da escola pelas crianças, seja com suas produções de registro ou outras formas de expressão. Entendo ocupação dos espaços no sentido de que estes reflitam os fazeres das crianças como sujeitos ativos na composição do ambiente. Espaço e ambiente podem assumir diferentes significados e assim o considerarei nesta pesquisa, embora sejam conceitos intimamente ligados: o “espaço” é compreendido pelos locais e materiais utilizados para a realização de atividades; “ambiente” refere-se ao conjunto do

espaço físico e às relações que se estabelecem neste contexto, envolvendo afeto e relações interpessoais (HORN, 2007).

Esta organização dos espaços está diretamente ligada à organização do trabalho pedagógico, que ainda se mostra muitas vezes engessado, tendo as carteiras como objetos principais na execução de atividades e, não necessariamente, possibilitando a escuta e observação ativas em relação àquilo que as crianças têm a dizer. Sendo assim, busquei compreender melhor essa organização peculiar e como ela interfere nas aprendizagens e no protagonismo das crianças no contexto escolar.

A partir de 2016, a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro passou a ter como documento norteador dos planejamentos anuais a Orientação Curricular da Educação Infantil, que considera a importância do protagonismo da criança desde muito pequena e explica o que significa isto: “ver a criança como ativa e participativa nas decisões cotidianas, questionando, descobrindo, experimentando, construindo, inventando, entre muitos outros verbos que lhe permita o direito de “ser” dentro do espaço escolar” (RIO CLARO, 2016a, p. 11).

Nesta orientação também se deixa claro que respeitar o protagonismo infantil não exige a escola de suas responsabilidades educativas. Portanto, cabe ressaltar que o professor é figura fundamental no que se refere à proposição de situações durante o processo de ensino e aprendizagem, já que a escola tem o papel de viabilizar o acesso ao “conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente” (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

As discussões acerca da proposta de Orientação Curricular para a educação infantil intensificaram a preocupação em relação ao protagonismo infantil, enfatizando para mim essa necessidade de olhar para a organização das práticas pedagógicas que oportunizassem maior participação ativa das crianças.

Percebi em uma semana de Casa Aberta¹, em 2017, quando os corredores da escola ficaram tomados por trabalhos realizados pelas crianças, o encantamento destas ao observarem suas produções e as produções de outras crianças que estavam expostas. Elas já não entravam ou saíam correndo pelos corredores, mas paravam para apreciar, buscavam ali suas produções e admiravam as demais. A cada dia, uma nova observação, uma nova necessidade de apreciar e, por que não, tocar aquelas produções que continham tanto delas.

¹ Na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, “Casa Aberta” trata-se de um evento específico do calendário escolar aberto à comunidade, no qual é exposta uma amostra de atividades realizadas durante o ano letivo.

As mudanças na organização da Casa Aberta, levando para fora das salas as produções das crianças, se deram após uma discussão com as professoras sobre a importância das exposições para que a comunidade escolar compreendesse melhor a importância e como se dá o trabalho na escola de educação infantil. Então, não seria um dia de exposição para olhares rápidos, sendo toda a estrutura desmontada no mesmo dia, mas sim uma semana e com participação das famílias na realização de atividades também.

O encantamento das crianças em relação às suas produções que tomavam os corredores da escola me chamou a atenção no sentido de que era necessário pensar com as professoras sobre como os espaços da escola eram ocupados por registros, se havia a participação das crianças, de fato, nesta ocupação, nesta organização, ou se prezávamos, ainda, por guardar os registros produzidos nas pastas, tão somente para serem mostrados para as famílias em uma reunião de pais e mestres.

Cabe ressaltar que a organização dos espaços entra como parte do processo, porém não é suficiente para oportunizar que as crianças sejam protagonistas neste lugar. Então, havia a necessidade da professora coordenadora, enquanto formadora, pensar propostas formativas que atingissem tanto as professoras quanto as crianças da escola.

Em 2018, decidi que seria o momento de tentar ingressar no mestrado, tornando-me professora-coordenadora-pesquisadora e tudo o que fora dito anteriormente contribuiu para a definição de qual seria o tema do projeto de pesquisa. Algumas questões nortearam a construção do projeto inicial: como se dá o protagonismo infantil na escola de educação infantil? Como a organização do tempo e do espaço colabora para que a criança seja protagonista? Qual a concepção de protagonismo que os professores têm? O protagonismo infantil ultrapassa os muros da escola? E não menos importante: qual a diferença entre protagonismo e participação?

Sobre esta diferença entre protagonismo e participação, cabe aqui adiantar que a bibliografia sobre o tema aponta que há autores que diferenciam os dois termos, colocando o protagonismo com um sentido mais individualista e participação com um sentido mais democrático, assim como há autores que colocam as duas palavras como sinônimos (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). Nesta pesquisa utilizarei a palavra protagonismo, aproximando-a do sentido de participação ativa, pois considero crianças e professores protagonistas no contexto escolar. Trago também, posteriormente, os devidos apontamentos em relação aos sentidos que as palavras participação e protagonismo podem carregar nos documentos que norteiam a educação infantil no Brasil.

Minha pesquisa teve um ponto de partida que, no início, focou na questão da importância do espaço e do ambiente e sua relação com o protagonismo das crianças, mas também teve seus leques abertos, desdobramentos, aberturas.

Foi na formação com as professoras, especialmente na Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), que percebi a incoerência de falar no protagonismo das crianças e não falar no protagonismo dos professores. E foi nesse momento que surgiu uma pergunta que iria me acompanhar ao longo de todo o meu processo de professora-coordenadora-pesquisadora: por que não pensei nisso antes?

Assim, as novas questões que surgiram tinham a ver com minha responsabilidade como professora coordenadora na promoção de práticas que favorecessem o protagonismo de crianças e das professoras na escola. Dentre estas questões: como oportunizo ou me conscientizo da necessidade de algo que não vivenciei? Como deixar para trás tudo o que aprendi enquanto aluna e professora no contexto escolar e começar a fazer diferente do que sempre estive posto? E como “eu-professora-coordenadora” oportunizo que as professoras da escola na qual atuo sejam protagonistas? São algumas das questões e inquietações que surgiram na maior parte de nossas vivências que foram compartilhadas nas formações durante as HTPI² e que não só desestabilizaram as professoras, mas a mim também.

Olhei-me em um espelho que há certo tempo havia deixado de lado. Espelho este que reflete a importância de parar e pensar mais sobre minhas práticas enquanto professora coordenadora através do olhar do outro sobre elas. E, muitas vezes, olharmos-nos em nossos espelhos é um processo dolorido, que trinca nossas certezas já cristalizadas. Mas é o único modo de irmos adiante e, mais que isso, de irmos além.

Neste movimento de me questionar sobre o foco da pesquisa foi que percebi que o que viria à luz neste estudo, de fato, seriam as minhas práticas formativas com as professoras, as práticas das professoras envolvendo o protagonismo das crianças na escola e como essas práticas seriam possíveis.

Sendo assim, no decorrer da pesquisa e da minha atuação como professora coordenadora na escola no ano de 2019, envolvendo o diálogo com as professoras acerca do protagonismo infantil e a observação das práticas realizadas junto às crianças, surgiram novas problematizações e outras se mantiveram: o quanto as crianças se sentem pertencentes e protagonistas no âmbito escolar? E o quanto se reconhecem nele? E em relação às professoras: o quanto é claro o conceito de protagonismo infantil, experiência e o quanto a

² As Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) ocorrem semanalmente na escola, porém as que foram gravadas com as quatro professoras ocorreram uma a cada mês.

organização dos espaços pode ser significativa para a quebra de um paradigma adultocêntrico? As práticas pedagógicas oportunizam o protagonismo infantil na escola? Como oportunizar o protagonismo infantil se o adulto não vivenciou ou não vivencia o que é ser protagonista em seu percurso de formação e atuação profissional?

Desta forma, trago como objeto de estudo a minha prática como professora coordenadora na escola de educação infantil e como se deu o processo formativo junto a quatro professoras, onde o diálogo sobre o protagonismo infantil se fez necessário e práticas pedagógicas começaram a ser repensadas e ressignificadas.

Importante ressaltar que o trabalho de formação e as práticas pedagógicas que serão melhor descritas no decorrer do trabalho, ocorreram com todos os professores e com todas as crianças da escola. A escolha de quatro professoras e suas respectivas turmas da educação infantil se justifica pelo fato de que cada qual apresenta suas singularidades e, sendo assim, haveria a possibilidade de observar de que modo as práticas pedagógicas, visando ao protagonismo das crianças, poderiam alcançar todas as etapas da educação infantil que são oferecidas na escola onde atuo. E a escolha de cada turma foi baseada na observação de experiências significativas realizadas com as crianças pelas professoras; experiências estas que já sinalizavam o protagonismo infantil em seus diversos modos de expressão.

As crianças não são participantes da pesquisa, porém como sujeitos diretamente implicados nas práticas pedagógicas, suas falas aparecem constantemente em nossos registros e nos ajudam a pensar sobre a importância da escuta e da observação em relação ao que têm a nos dizer durante as práticas que ocorrem no cotidiano escolar.

Em função das considerações, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a prática formativa da professora coordenadora atenta ao protagonismo infantil e ao protagonismo das professoras na escola.

E como objetivos específicos:

- Identificar o conceito de protagonismo infantil e participação infantil nos documentos oficiais que norteiam o trabalho na educação infantil e suas implicações para o trabalho pedagógico.
- Mapear e sistematizar a produção científica (dissertações e teses) de universidades do estado de São Paulo que trazem como tema de pesquisa o protagonismo infantil.
- Ampliar a compreensão de práticas pedagógicas e formativas existentes e que afirmam os protagonismos na escola de educação infantil.

Assim, de todo o trabalho que desenvolvo como professora coordenadora na escola municipal de educação infantil na qual atuo, considereirei como objeto de estudo: a) minha própria experiência como professora coordenadora e minha prática formativa na relação com quatro professoras de uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, b) os encontros mensais individuais nas HTPI com cada uma das quatro professoras de cada nível atendido na escola: Maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II, e c) os encontros com as professoras e respectivas turmas em momentos de proposição de atividades elaboradas em forma conjunta.

Como já referido, o acompanhamento ocorreu no cotidiano escolar no qual estou inserida, porque esse movimento faz parte de minhas atribuições. Ao acompanhar as quatro professoras, individualmente, nas HTPI e os trabalhos junto aos alunos do meu lugar de professora coordenadora, implicada no trabalho de formação, coloco-me na posição de participante do contexto ao qual me referi anteriormente. Sendo assim, um dos encaminhamentos que me propus a fazer, enquanto formadora, foi melhorar os processos de protagonismo e atuação das crianças nos espaços e ambientes escolares, sem deixar de correlacionar o protagonismo das crianças à importância do protagonismo das professoras na escola.

Da interlocução junto às professoras durante as HTPI foi possível compreender quais as concepções de Educação, infância, protagonismo infantil, espaço/ambiente escolar, documentação pedagógica e organização do espaço sustentam o trabalho pedagógico na escola. Os encontros nas HTPI, como espaços legítimos de formação, também foram momentos para compartilhar os saberes docentes que se sobrepõem ou coexistem e circulam na escola e como isso influencia a organização do trabalho pedagógico que contempla (ou não) o protagonismo infantil na educação infantil.

As formações neste espaço e que dizem respeito a esta pesquisa ocorreram em quatro HTPI:

- a primeira com a escuta e diálogo para observar o que as professoras compreendem por protagonismo infantil;
- a segunda referente à organização dos espaços na educação infantil e à documentação pedagógica, especificamente a discussão sobre a ocupação dos painéis nos corredores da escola;
- a terceira com uma dinâmica para refletir sobre o receio de expor as produções das crianças para além das paredes das salas de aula e sobre os saberes docentes;

- e a quarta com uma dinâmica relacionada a uma das frases ditas por uma das professoras em HTPI anterior, fazendo referência a “sair fora da caixa” e as implicações deste processo.

Todos os temas citados foram discutidos com todas as professoras da escola, em suas respectivas HTPI, já que o trabalho em relação ao protagonismo das crianças foi uma demanda da escola como um todo e não somente das quatro professoras participantes da pesquisa. Entretanto, somente as reuniões com as professoras participantes foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Além disso, ao acompanhar o trabalho pedagógico das quatro professoras e intervir junto a elas, foram realizadas observações do que e como ocorreram as práticas no espaço escolar, o que me proporcionou estar mais próxima ainda às crianças e às suas produções de sentidos em relação às suas vivências no chão da escola e, inevitavelmente, fora dela também.

As práticas aqui relatadas referem-se:

- à escolha de representantes de turma para a definição do tema da Casa Aberta e para pensar a organização da brinquedoteca;
- à integração entre turmas;
- à avaliação na sala de vídeo;
- aos encontros com as crianças e seus questionamentos;
- à avaliação final do ano letivo;
- às práticas formativas junto às professoras nas HTPI.

Todas estas práticas serão abordadas ao longo do trabalho, onde trarei as histórias que preciso contar (que tratam das seis práticas acima descritas).

Pode-se dizer que o protagonismo infantil no contexto da escola começa a aparecer junto ao ideal de “escola nova”: “o discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

Apesar das ideias que versam sobre o protagonismo infantil terem sido difundidas, é preciso ainda um trabalho de desconstrução do adultocentrismo, onde o adulto é detentor de todas as ações e decisões dentro e fora da sala de aula, desconsiderando aquilo que as crianças têm a dizer. E, na mesma proporção, é preciso compreender que desconstruir esta ideia de adultocentrismo não significa eximir a professora ou o professor de sua responsabilidade,

tampouco minimizar a importância de suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento infantil.

Esta pesquisa assume relevância quando se tenta compreender que, para uma educação de qualidade e que realmente atinja os objetivos propostos, bem como para que se suscite a valorização do trabalho que é realizado na escola, é preciso que as crianças e os adultos sintam-se pertencentes e participantes do contexto escolar, deixando suas marcas para que sejam significadas e apreciadas, expandindo essa prática para a comunidade escolar, que passa a observar o envolvimento de todos os sujeitos neste contexto e a enxergá-lo de forma mais abrangente e significativa.

A busca por respostas às questões que surgiram em 2019, anteriormente apresentadas, bem como a busca por possibilidades de educar para o olhar sensível, ressignificando práticas e transformando-as permearam esta pesquisa, bem como os inúmeros acontecimentos que se deram no cotidiano da escola dentro do tempo em que foram produzidos os dados aqui analisados.

Importante ressaltar que, antes de iniciar esta pesquisa, a mesma passou por aprovação do Comitê de Ética, pois trata-se de uma pesquisa que envolve a participação direta de seres humanos e, após aprovação do comitê, houve pedido e anuência da Secretaria Municipal de Educação, da direção da escola e assinatura do TCLE pelas professoras participantes.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos mais as considerações que não se encerram nestas laudas. Portanto, não seria coerente chamar de considerações finais ou conclusão. Então, apenas considerações que, em função de nossa perspectiva de pesquisa narrativa, chamamos de lições que são conselhos deixados pelo narrador e, cada leitor que tiver contato com elas, poderá tirar outras tantas lições (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Capítulo 1 – Breve histórico da escola de 1980 a 2019, no qual trago a caracterização e histórico da escola e o período no qual aconteceu a pesquisa. Neste capítulo trago também o meu olhar sobre os sujeitos que protagonizam esta pesquisa: as quatro professoras. E, de modo mais geral, trago as crianças que protagonizaram as experiências na escola e aqui aparecerão sob os nossos olhares.

Capítulo 2 – Metodologia, onde trago a pesquisa narrativa e as contribuições de alguns dos conceitos de Bakhtin que nos ajudam a pensar o fazer pesquisa nesta perspectiva. Trago também o paradigma indiciário, de Ginzburg, que auxilia na busca por indícios que nos

ajudam a compreender, no caso deste estudo, os motivos pelos quais a organização pedagógica na escola de educação infantil oportuniza ou não o protagonismo das crianças.

Capítulo 3 – O que dizem meus interlocutores sobre o protagonismo infantil: o que trazem as pesquisas publicadas na base de teses e dissertações da CAPES sobre o protagonismo infantil nos últimos cinco anos e discussão teórica acerca do tema. Também trago o que os documentos que norteiam ou regulamentam a Educação no Brasil trazem sobre o protagonismo infantil ao longo da História. E, por fim, as perspectivas teóricas com as quais dialogo nesta pesquisa.

Capítulo 4 – As histórias que preciso contar (apresentação e discussão dos dados) divididas em seis subtítulos e o diálogo com meus interlocutores. De todo o material utilizado na produção de dados, apresento seis acontecimentos que chamo de prólogos, introduzindo cada subtítulo deste capítulo. O prólogo diz respeito a uma cena inicial que introduz³ a história a ser contada. Cada cena apresentada nos prólogos corresponde às práticas que serão narradas e discutidas nesta pesquisa, em seus respectivos tópicos. Nos cinco primeiros, trago falas das crianças e, no último, falas das professoras durante nossas conversas nas HTPI.

Capítulo 5 – As lições que trago do meu percurso de professora-coordenadora-pesquisadora acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e dos desdobramentos dos processos formativos no decorrer do ano de 2019, porém, cabe ressaltar, não com o intuito de concluir, mas de ressignificar.

³ Explicação do termo “prólogo” com base na definição do Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.

1 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA DE 1980 A 2019

Chamarei carinhosamente a Escola Municipal onde ocorreu a pesquisa de “Ilha Escondida” devido a sua localização, em uma linha do tempo entre a fundação da escola, na década de 1980, um hiato de espaço-tempo não vivenciado e desconhecido, e o ano de 2019, no qual esta pesquisa teve início.

O bairro no qual a escola fica localizada é de um desenho complexo, arquitetado na forma de uma grande flor e que acaba complicando a vida de quem tenta se localizar nele por meio de raciocínio lógico e por meio de *GPS*. Há muitas ruas sem saída (cada uma sendo uma pétala da flor) e é fácil de se perder por conta dessa característica, entretanto, nada que um pedido de informação aos moradores do bairro não possa ajudar.

A escola foi fundada em 1980, com a construção de um prédio no qual, atualmente, funciona a Associação de Moradores do Bairro. Posteriormente (em 1983), a escola foi transferida para o prédio atual, no qual funcionava um Posto de Saúde. O prédio passou por reformas e ampliações e hoje conta com onze salas de aula, uma sala de recursos (multifuncional para o Público Alvo da Educação Especial), diretoria, secretaria, sala da coordenação pedagógica, sanitários masculinos e femininos para adultos, e masculinos e femininos para as crianças (estes adaptados para a estatura dos alunos de acordo com a faixa etária atendida na escola), cozinha, refeitório, palco para apresentações (no refeitório), sala para HTPI, um galpão coberto que foi dividido em dois espaços, abrigando a sala de Educação Física e a brinquedoteca, sala de vídeo e biblioteca (no mesmo espaço físico) e ampla área externa com dois tanques de areia, dois parques, campo de futebol e uma área anexa onde está sendo construído o jardim sensorial e onde há o desejo de instalar uma horta, que ficará sob os cuidados de professores e alunos.

Em relação à manutenção, a escola passou recentemente por retoques na pintura das salas de aula e há projeção para que o retoque de pintura aconteça na área externa também. É necessária ampla reforma da rede elétrica, deteriorada pelo tempo, bem como dos telhados.

A escola atende a educação infantil, que compreende a faixa etária de dois anos e meio a cinco anos e onze meses de idade, sendo Maternal I (2 anos e meio de idade) e Maternal II (3 anos de idade) compreendendo a etapa I e o Infantil I (4 anos de idade) e Infantil II (5 anos de idade) compreendendo a etapa II. Entretanto, outrora, já atendeu ao ensino fundamental, inclusive com a modalidade EJA (Educação para Jovens e Adultos).

Em 2019, a escola contava com 362 alunos, sendo que deste total, 43 faziam parte do Projeto Recriando (turmas de período integral). Eram duas turmas de Maternal I (período da manhã), seis turmas de Maternal II (três turmas no período da manhã e três a tarde), seis turmas de Infantil I (três turmas no período da manhã e três a tarde), seis turmas de Infantil II (três turmas no período da manhã e três a tarde) e duas turmas de Projeto Recriando (período da tarde).

A equipe docente era composta por 25 professores (sala regular, Projeto Recriando, AEE, Educação Física, Projeto Especial); a equipe gestora composta por diretor e vice-diretora; uma professora coordenadora; oito agentes educacionais; três agentes de alimentação escolar; um agente de serviços gerais; três agentes de limpeza; dois auxiliares administrativos.

A comunidade atendida pela escola mora nos bairros vizinhos, localizados na zona nordeste, distante, aproximadamente, seis quilômetros do centro da cidade. O bairro no qual fica localizada a escola, conta com infraestrutura de água, luz elétrica, esgoto, coleta de lixo, asfalto, linha de ônibus circular e Associação de Amigos do Bairro.

A proposta pedagógica propõe um trabalho que oportunize o desenvolvimento da criança nos quatro aspectos apontados na Orientação Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro: Aspecto Físico, Aspecto Social, Aspecto Intelectual e Aspecto Afetivo (RIO CLARO, 2016b). Busca-se o trabalho com estes quatro aspectos integrados, visando à formação das crianças em sua integralidade.

Para tanto, a cada início de ano letivo, os professores buscam levantar com as crianças seus conhecimentos prévios, para que, a partir disto, possam elaborar o Plano Anual, primeiramente coletivamente e, depois, individualmente, inserindo as estratégias de trabalho de acordo com as especificidades de cada turma. As professoras também questionam as crianças sobre seus interesses de aprendizagens, o que dá à luz os projetos, nos quais as crianças devem participar ativamente em todos os processos, desde a escolha do tema até os desdobramentos. Os professores ampliam as temáticas trabalhadas de acordo com a percepção das necessidades de cada turma e de acordo com os conteúdos a serem trabalhados e objetivos a serem alcançados presentes no Plano Anual.

A escola conta com alguns projetos institucionais também, que são eles: Projeto Meio Ambiente; Projeto Alimentação Saudável; Aniversários Coletivos (são realizadas comemorações semestralmente para os aniversariantes, visto que muitas crianças não têm a oportunidade de ter esta comemoração em casa); Capacitação para agentes educacionais

(formação oferecida pela coordenação e pela direção da escola); Casa Aberta; Meu IMC⁴ na escola (projeto realizado pelos professores de Educação Física da escola, no qual realizam a aferição do IMC das crianças, bem como realizam ações de conscientização sobre alimentação saudável e importância do movimento); Musicalização; Projeto de Leitura; Uma horta em minha escola (RIO CLARO, 2016b) e Projeto Construindo Pontes: transição entre escolas (este não consta no Projeto Político Pedagógico da escola, pois foi consolidado após a publicação do documento).

Todos os projetos citados anteriormente são propostos pela escola e ocorrem ao longo do ano, com tempo de duração variável e são realizados de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada turma.

Em relação à concepção de infância apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, esta é caracterizada como uma produção histórica e social e não uma fase biológica e natural, simplesmente. Ainda segundo o documento,

Sendo um sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, contextualizado na infância. No processo de construção do conhecimento, utiliza as diferentes linguagens e exerce a capacidade que possui de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que busca desvendar.

Assim, a criança também compõe a sociedade, estando em permanente processo de humanização, num contexto que apresenta diversidade sócio-econômica-cultural. Tal diversidade na Educação infantil, necessita ser respeitada, orientada, escutada em seus anseios e curiosidades, para que as crianças possam viver sua infância brincando, observando, explorando, vivenciando, conhecendo, significando e *protagonizando*. (RIO CLARO, 2016b, p. 32, grifo meu)

Interessante perceber que no documento consta algo que deveria ser uma obviedade e não algo com necessidade de se reiterar: a criança também compõe a sociedade.

Em relação aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, a escola apresenta em seu PPP que são processos interdependentes e que a escola, além de ser contexto de socialização, deve se constituir em um espaço de experiências e interações para as crianças e que as aprendizagens realizadas por elas dependem significativamente da riqueza de atividades e de trocas que acontecerão na escola (RIO CLARO, 2016b).

No que diz respeito às concepções de ensino e aprendizagem, o PPP traz que

Ensinar vai muito além da transmissão de conhecimentos, pois cada sujeito aprende tendo como suporte as ferramentas e vivências que são agregadas a sua rotina. Isso demanda organização de situações pedagógicas que ajudem na construção de

⁴ Índice de Massa Corporal

hipóteses para a resolução de problemas cotidianos, o que caracteriza um dos principais alicerces do aprender na escola de Educação Infantil. Tal enfoque pedagógico pretende que este espaço seja um lugar de alegria e experiências possibilitadoras do desenvolvimento das diferentes linguagens. (RIO CLARO, 2016b, p. 33)

Levando em consideração as concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem e de ensino e aprendizagem, o PPP traz a importância do trabalho que desenvolva a autonomia e trabalhe a identidade das crianças, bem como explicita a importância do brincar na educação infantil. Traz ainda a relevância do processo de adaptação das crianças, especialmente na escola e que deve ser pensado de modo que elas se sintam acolhidas e seguras. As relações entre família e escola também são pontuadas, deixando claro que escola e família têm, cada uma, suas especificidades na formação de cada indivíduo, e é reiterada a importância da parceria entre estas duas instituições.

Em relação ao processo de avaliação, fica claro no PPP da escola que esta requer registro, observação e reflexão, bem como “na Educação Infantil, a avaliação deve ser contínua, processual e coletiva, não tendo como objetivo a promoção” (RIO CLARO, 2016b, p. 37).

Ainda está vigente a Deliberação COMERC nº 001 de 12 de maio de 2011, que trata do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, especificamente no que se refere aos instrumentos de avaliação e acompanhamento nas duas etapas da educação infantil:

Para cumprir esta tarefa e avaliar o desenvolvimento global da criança este acompanhamento será realizado por meio de pareceres descritivos e portfólios de atividades.

[...]

Quanto aos portfólios, os mesmos deverão ser organizados da seguinte forma:

- 1 – Nos berçários I e II, devem conter atividades realizadas ao menos quinzenalmente com a descrição da mesma e o registro do progresso dos alunos.
- 2 – Nas salas de maternal I será realizado coletivamente, como nos berçários, com a descrição das principais atividades realizadas quinzenalmente e do desenvolvimento dos alunos e individualmente três desenhos em diferentes períodos do ano.
- 3 – No maternal II o portfólio será composto de desenhos mensais, com propostas diferenciadas para os mesmos, além da escrita do nome – a qual deverá ser informada se foi realizado com ou sem modelo.
- 4 – Para o infantil I e II a organização deverá ser mensal contendo: desenho, registro escrito e matemático. As atividades deverão ter uma descrição da proposta da atividade e um parecer da representação feita pela criança. (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2011).

Importante ressaltar que a Deliberação citada é anterior à publicação da Orientação Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP, sendo que os portfólios ainda são divididos em áreas do conhecimento. Uma discussão que se busca

colocar em pauta, para que os instrumentos de avaliação sejam coerentes com a proposta da educação infantil vigente no município.

O Projeto Político Pedagógico da escola teve vigência de 2015 a 2018, sendo necessária sua reformulação. Entretanto, em 2019 e 2020, a Rede Municipal de Rio Claro buscou fechar uma Proposta Base para o currículo integrado desta Rede e é aguardada a aprovação para que se reavaliem os PPP das escolas.

Dado um panorama geral da escola e do contexto em que foi realizada a presente pesquisa e que, certamente, serão melhor detalhados nas experiências cotidianas apontadas, vamos a uma breve caracterização de quem me auxiliou, direta e indiretamente, na produção dos dados do presente trabalho.

1.1 Protagonistas da pesquisa, protagonistas na escola

Seria impossível caracterizar uma escola sem os sujeitos que a compõem e a movimentam, assim como seria descuidado de minha parte escrever sobre esta pesquisa sem falar um pouco sobre quem a protagonizou e sobre as crianças que estiveram diretamente implicadas nas práticas pedagógicas que serão aqui descritas.

Considerando que a pesquisa trata das práticas formativas que realizei junto às professoras, me coloco aqui como protagonista⁵ deste estudo também, como referido anteriormente.

Falar sobre cada criança, em um número muito maior na escola e maior aqui nesta pesquisa também é mais complexo, e terei que fazê-lo de modo coletivo, com poucos detalhes. Talvez pudesse mencionar somente as crianças das quais aparecem suas falas aqui, como faço com as professoras, mas, ainda assim, eu não daria conta de suas singularidades. Descrever algumas das particularidades dos adultos, em menor número na escola, talvez seja um *pouco* mais simples, mas, ainda assim, vale ressaltar como bem aponta Benjamin (2018) em uma de suas narrativas radiofônicas direcionadas às crianças entre os anos de 1927 e 1932:

Uma coisa devo admitir logo de início: só é possível descrever *uma pequena parte do que se vê*. Ainda não nasceu o escritor ou poeta capaz de descrever, de forma que o leitor possa imaginar do que se trata, um cilindro laminador ou uma tesoura rolante, uma prensa de extrusão ou um laminador a frio de alta potência. Talvez um engenheiro pudesse. Mas, ainda assim, ele faria um desenho. [...] Pois qual seria o interesse em descrever estas máquinas por fora? Elas não são feitas para serem vistas, a não ser por alguém que, conhecendo perfeitamente seu mecanismo, seu desempenho e sua finalidade, saiba exatamente o que precisa verificar ali. Só podemos compreender exatamente o que se passa no exterior, se conhecemos o

⁵ Na metodologia irei aprofundar esta ideia de protagonista da pesquisa a partir da perspectiva bakhtiniana.

interior; isso vale tanto para as máquinas quanto para os seres vivos. (BENJAMIN, 2018, p. 107, grifos meus).

Utilizo uma pequena parte da narrativa do autor e tomo a liberdade de utilizá-la como uma metáfora, para conseguir ilustrar a dificuldade de descrever quem é alguém. Há uma complexa responsabilidade em delinear uma existência, ou uma parte dela dentro de um contexto específico. Mas farei o que aqui me cabe para que se possa ter, mesmo que de forma abreviada pelas minhas limitações, uma ideia dos tantos outros que me ajudaram a construir esta pesquisa.

Importante ressaltar que os nomes apontados nesta pesquisa são fictícios. Às professoras solicitei que escolhessem os nomes que gostariam que lhes fossem atribuídos.

Início pelas crianças, protagonistas na escola. Elas que apresentam inúmeras possibilidades de participação no contexto escolar. As crianças do Maternal I, com raras exceções das que já frequentaram os berçários nas creches, frequentam a escola pela primeira vez. Já no Maternal II, este público fica mais dividido entre as crianças que já frequentaram a nossa escola, que já frequentaram as creches (que também atendem as turmas de Maternal I) ou que nunca frequentaram a escola. Nos casos dos Infantis I e Infantis II, a maioria das crianças já frequentou nossa escola nos anos anteriores, mas há também as crianças que vêm transferidas de outras escolas e, em um número bem pequeno, as que nunca haviam frequentado escola antes (no caso do Infantil I e devido a não obrigatoriedade de estar na escola nos anos anteriores).

Cada criança que aparece nesta pesquisa representa inúmeras outras que, no cotidiano da escola, se colocam, questionam das mais diversas formas e utilizando as mais diversas linguagens. Não haveria como todas se colocarem ao mesmo tempo, então, por este motivo e pelas minhas/nossas (considerando as escritas e falas das professoras também) limitações no sentido de captar exatamente tudo o que acontece em relação aos alunos da escola, não haveria como aparecerem todas aqui. Mas, o que posso adiantar, é que cada criança da escola em questão faz a diferença quando se trata de transformações necessárias, seja no processo educativo, seja na estrutura da escola como um todo. Os olhares dos adultos se voltam para elas antes e depois de qualquer decisão. E, antes de um olhar, a escuta.

As crianças demonstram curiosidade e descobrem detalhes em cada espaço que ocupam no contexto do qual fazem parte e fazem questão de nos mostrar suas descobertas. E suas descobertas, junto ao olhar sensível das professoras e também dos agentes educacionais, vão se transformando em aprendizagens. E aprendendo, também nos ensinam.

Ensinam-nos não só em suas colocações ou questões, mas também nas demonstrações de que uma atividade preparada por um adulto pode ter desdobramentos inesperados, porque esta mesma atividade será ressignificada, reinventada de alguma forma e, nem sempre, sairá da maneira pretendida inicialmente. Entretanto, a riqueza que as criações das crianças imprimem nela, certamente, valerá a observação e a reflexão dos adultos envolvidos neste processo.

Figura 1 – Criança durante a Integração com materiais não estruturados na área externa da escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

Figura 2 – Crianças desenhando na área externa da escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

E, basta que lhes seja oferecida a oportunidade de manusear um elemento que as crianças logo agregam outros tantos para demonstrar que sua criatividade não tem limites, desde que haja oportunidade para que ela apareça e seja desenvolvida.

Figura 3 – Crianças brincando no tanque de areia.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

As crianças também atendem com prontidão quando são chamadas a se posicionarem sobre algum assunto. Escolhem. Votam. Reivindicam.

E, tratando ainda sobre reivindicar, elas solicitam que suas curiosidades sejam sanadas e nos (re)ensinam a valorizar coisas, pessoas, serviços que passam despercebidos, muitas vezes, por nossas vistas já cansadas (RESENDE, 1992) devido às obviedades do cotidiano.

Figura 4 – Visita dos coletores de lixo a pedido do Infantil II complementando o projeto “Heróis e Heroínas”.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

Figura 5 – Marcas, desenhos, escritas deixadas pelas crianças durante a Integração com pinturas na área externa da escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

Qualquer fotografia, estática, sem vida, representa apenas uma ideia de como as crianças ocupam os espaços da escola e o quanto criam, recriam, se colocam e reinventam nestes espaços. Tanta vida que nem as imagens seriam capazes de captar, que dirá as palavras. Uma amostra insignificante perto do vivido para elucidar que podemos até tentar centralizar as decisões do dia a dia da escola em nós, adultos, mas dependemos sempre das respostas que as crianças nos dão sobre elas: se o planejamento está adequado e realmente colaborando com as aprendizagens, se o mobiliário é adequado e atende às necessidades, se a pintura da escola está em ordem (as crianças percebem e apontam sobre isso também), se todos estão colaborando com os cuidados necessários para a manutenção dos espaços etc. Entretanto, vale ressaltar, as crianças se colocarem o tempo todo implica que alguém esteja escutando atentamente o que têm a dizer, seja através de palavras, seja através de gestos. E é esta escuta que movimentará nossas reflexões e ações dentro do contexto escolar.

Vamos, então, aos adultos.

Maria Júlia. Formou-se no antigo Magistério⁶ em 1996 e em Psicologia em 2009 (atuação clínica de 2010 a 2016). Atua no magistério desde 2004. Na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro atuou cinco anos como professora contratada⁷ e, como professora efetiva, atua há 10 anos. Atua na educação infantil há 15 anos. Professora que já trabalhou conosco há

⁶ Foram concretizadas, a partir de alterações na legislação, adequações no campo curricular de formação de professores desencadeadas pelo golpe militar de 1964. A partir da Lei 5.692/71 foi introduzida a denominação Primeiro e Segundo Graus em relação aos ensinos primário e médio e nesta nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais e foi instituída habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Parecer n. 349/72, aprovado em 1972, organizou a Habilitação do magistério em duas modalidades (uma com a duração de três anos, habilitando a lecionar até a 4ª série e a outra com duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º Grau). Com a promulgação da Lei 9.394/96 (LDB), a formação docente foi transferida para o nível superior (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

⁷ As professoras contratadas são aquelas que passam pelo Processo Seletivo e entram como professoras substitutas para contemplar as vagas que não foram assumidas pelas professoras do Quadro II.

alguns anos atrás, retornou em 2019 para nosso quadro, assumindo uma sala de Maternal I. Trabalhar com as crianças menores da escola envolve uma questão fundamental: compreender que nem todas irão se comunicar verbalmente no início. Sendo assim, compreender os desejos e necessidades destas crianças envolve um olhar bem mais atento, o olhar para os gestos e, sobretudo, para os estímulos necessários em relação à comunicação verbal. Maria Júlia é atenta a estas questões, mesmo não se colocando muito em nossas conversas durante as formações em HTPI. Importante ressaltar que, mesmo não se colocando tanto, a professora, sempre que julga necessário, faz seus questionamentos quando precisa de orientações.

Larissa. Já atua em nossa escola há bastante tempo. Formou-se em 1994 no antigo Magistério. Ingressou na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro em 1995 como monitora em uma creche. Em 2008 trabalhou como professora contratada na escola em que ocorreu esta pesquisa. Foi efetivada no Quadro I⁸ em 2009 e no Quadro II em 2010. Concluiu o curso de Pedagogia em 2011 e realizou Especialização em Educação Especial em 2012. Sua história com o Maternal II também já vem de tempos e é a faixa etária com a qual Larissa prefere estar, apesar de saber que cada turma terá suas particularidades ano a ano. É uma professora tímida, que prefere não participar a menos que seja solicitada durante as formações em HTPC. Mas sua timidez se resume a estar entre os adultos, já com as crianças busca inovar, escutando o que elas têm a dizer. Tem um olhar atento às singularidades das crianças e busca colocar em prática as reflexões feitas nas formações.

Luciana. Formou-se no antigo magistério em 1990 e em Pedagogia em 2005. Atua há 29 anos na área, sendo 23 anos na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Atuou pouco tempo no Ensino Fundamental. Atua há bastante tempo na escola onde esta pesquisa foi realizada. E, mesmo com um tempo mais extenso de carreira em relação às outras professoras, não se acomoda, mesmo com vasta experiência. Luciana passou pelas várias mudanças ocorridas na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro em relação às concepções de criança e Educação. Atuou por bastante tempo no Infantil II e migrou para o Infantil I recentemente para ter novas experiências, com uma faixa etária um pouco diferente. É professora atenta e carinhosa com as crianças, mas também sabe que o momento de chamar a atenção é importante e o faz com ética e sabedoria. Também busca inovar e escutar o que as crianças têm a dizer. Nas formações se coloca (apesar de muitas vezes sinalizar que não gosta de participar) socializando suas experiências e contribuindo com o grupo.

⁸ O Quadro I é referente às professoras titulares do cargo; o Quadro II é um quadro de substituição dos professores que assumem função de suporte pedagógico.

Helena. A professora que tem menor tempo de atuação entre as demais, mas que em nada afeta em suas boas experiências e contribuições com o grupo. Formou-se em 2010 e iniciou a carreira como monitora em uma escola da Rede Privada de Ensino de 2007 a 2010. Em 2011 iniciou como professora contratada na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Em 2017 foi efetivada na mesma rede e nela atua até hoje. Na educação infantil é professora desde 2015, anteriormente atuou no ensino fundamental. Assume postura de professora reflexiva e traz isso com frequência em suas escritas. O resultado de tal postura se mostra em sua prática que está em constante evolução. Helena vem aprendendo que escutar as crianças pode não ser lá muito simples e fácil, mas que ser desestabilizada por elas traz pontos muito positivos para ressignificarmos nossas práticas.

Após este breve relato sobre as protagonistas desta pesquisa, vale ressaltar que, fora as questões objetivas de tempo de formação das professoras e questões de faixa etária das crianças, as descrições aqui representadas refletem um pouco do meu olhar sobre estes outros que comigo interagem no cotidiano da escola e tanto me fazem aprender. Desta forma, trata-se de uma descrição, decerto, muito limitada (como já dito anteriormente) e que no momento em que estiverem lendo esta minha pesquisa já tenha sido modificada. Importa dizer que cada uma, com suas singularidades, me ajuda a refletir e a olhar para as minhas práticas com novos horizontes construídos através das relações de alteridade que estabelecemos.

No próximo capítulo, explicitarei o percurso metodológico da pesquisa narrativa.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a prática formativa da professora coordenadora atenta ao protagonismo infantil e ao protagonismo das professoras na escola.

E como objetivos específicos:

- Identificar o conceito de protagonismo infantil e participação infantil nos documentos oficiais que norteiam o trabalho na educação infantil e suas implicações para o trabalho pedagógico.

- Mapear e sistematizar a produção científica (dissertações e teses) de universidades do estado de São Paulo que trazem como tema de pesquisa o protagonismo infantil.

- Ampliar a compreensão de práticas pedagógicas e formativas existentes e que afirmam os protagonismos na escola de educação infantil.

Os dados desta pesquisa foram produzidos através de:

- Meu diário de campo com narrativas referentes aos meus encontros com as professoras nas HTPI;

- Meu diário de campo referente às experiências vivenciadas com as turmas da escola;

- Gravações dos encontros em HTPI com as professoras que foram transcritas;

- Diários de Bordo de cada uma das professoras acerca dos diálogos mantidos nas HTPI, bem como acerca das experiências propostas durante estas conversas.

Como documentos complementares, foram utilizados o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Trabalho da escola e as produções escritas na Avaliação Final do ano letivo de 2019.

Esta pesquisa – a partir da qual trago como objeto de estudo minha própria experiência como professora coordenadora e minha prática formativa nas relações tanto com as professoras quanto com as crianças da escola na qual atuo – está atrelada à perspectiva da pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Nesta perspectiva, o pesquisador ou a pesquisadora traz como objeto de conhecimento a própria prática. Há dois momentos: quando o pesquisador está no contexto desenvolvendo sua função e, posteriormente, o momento da escrita narrativa, da composição da obra. Importante dizer que quando me refiro a “narrativa”, não se trata somente de trazer as interlocuções entre os diferentes sujeitos participantes da pesquisa, mas remeto-me ao movimento de escrita enquanto autora narradora. E aqui, como narradora, trarei histórias compartilhadas, a partir das quais pretendo mostrar o movimento das minhas práticas

formativas enquanto professora coordenadora em diálogo com as professoras. Neste momento da escrita narrativa, já com um afastamento do tempo vivido na escola, nos enxergamos como se fôssemos um outro, também sujeitos da pesquisa, e falamos com e a partir da escola, não sobre ela (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Brande e Chaluh (2020) apontam que:

Trata-se de uma postura política: professores em exercício e futuros professores que se debruçam sobre seu próprio fazer para melhor se compreender, ao dizer suas palavras e ao legitimar seu fazer e os saberes produzidos no contexto escolar, ao trazer os seus percursos de trabalho docente e/ou de sua formação. Temos como horizonte que os professores se constituam narradores do próprio trabalho potencializando assim sua construção docente. (BRANDE; CHALUH, 2020, p. 16)

Quando se trata do cotidiano escolar, tratamos de particularidades e, na perspectiva da pesquisa narrativa,

[...] adotamos uma postura heterocientífica do saber (GERALDI, 2012), (re)conhecendo a profundidade dos outros que se encontram em campo conosco, sendo estes outros nossos pares, adultos e crianças, que compartilham do nosso espaço cotidiano da escola. Desta forma, compreendemos nossas pesquisas imersas no contexto das Ciências Humanas explicitado por Bakhtin (2003, p. 395): “O objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. (ZANFELICE; BONOTTO, 2020, p. 158)

Então, é pretendido com esta pesquisa caracterizar a escola e as experiências que nela acontecem com a proximidade que isso exige, já que “diferentes são os sentidos produzidos pelas pesquisas em que os próprios sujeitos são autores e coautores das narrativas” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 19), reconhecendo-se nelas e percebendo que ali aparecem seus fazeres, suas práticas da forma como são, trazendo suas singularidades e especificidades. Para tanto, esclarecendo a relevância da metodologia desta perspectiva de pesquisa que trata do singular, do irrepetível, faz-se importante ressaltar que, como coloca Bakhtin (2010),

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade. (BAKHTIN, 2010, p. 92)

E como complementam Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

Uma pesquisa sobre a própria experiência é sempre uma pesquisa sobre o singular. E o conhecimento singular corresponde à verdade que não se generaliza (*pravda*), mas da qual se extraem conselhos ou lições. Ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa: o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou e continua carecendo de sentidos e continuará carecendo de sentidos mesmo concluída a pesquisa, porque a ele podemos retornar como já outro. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 33)

Esta herança do racionalismo que permeia os modos tão bem conhecidos de fazer pesquisa na Universidade me trouxe repertório interessante e importante, mas também me conferiu certo engessamento e não foi tão fácil quanto eu imaginava me despir de certos conceitos enraizados para encontrar-me na pesquisa narrativa. Eles acabavam aparecendo, mesmo que não intencionalmente no início da pesquisa e, talvez, haja resquícios neste momento de escrita.

Busco aqui pela interlocução. Por isso, não se trata de um monólogo, no qual minha voz enquanto pesquisadora se sobrepõe às vozes dos demais sujeitos que comigo estiveram presentes nos acontecimentos de que tratarei aqui. Também não me coloco como espectadora, neutra, mas sim como sujeito participante da pesquisa, autora criadora e personagem que, agora, distante do tempo do vivido, trago as vozes como equipolentes, movimento este que no pensamento bakhtiniano é denominado de polifonia.

Importante ressaltar que, no caso da perspectiva narrativa de fazer pesquisa,

A hipótese resulta da reflexão sobre a experiência narrada, de uma compreensão ampla da educação e da cosmovisão que subjaz às ações e às percepções do pesquisador das quais se deve ressaltar a sua visão do que é fazer ciência. É que na narrativa de experiências não há nada a ser comprovado e muito a ser compreendido. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 36)

Então, temos questões iniciais e, no tempo do vivido, na concretude da escola, através das vivências e diálogos que nos fazem refletir sobre as práticas, novas questões podem surgir. E foi o que ocorreu nesta pesquisa, na qual outros caminhos, até então não pensados, se abriram e implicaram em aprofundar a compreensão da experiência trazida aqui, a experiência da professora coordenadora e suas práticas formativas.

Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), esta perspectiva de pesquisa se diferencia por não ter a pretensão de partir de um problema e encontrar comprovações para ele. No caminho investigativo os problemas vão se ampliando, ou seja, novos problemas e novos objetivos são acolhidos no próprio processo da pesquisa. “No narrado, como na vida que se narra, os problemas são muitos, além de complexos e interligados” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 33).

Após o tempo vivido, em um outro tempo, quando é realizado o movimento de escrita da pesquisa e quando a pesquisadora se torna autora criadora (BAKHTIN, 2003) e assume determinados valores com os quais irá compor a trama da produção escrita, os acontecimentos são analisados e outras reflexões sobre as práticas podem surgir. Como apontam Zanfelize e Bonotto (2020):

Estas experiências do vivido dão à luz lições que derivam dos significados produzidos a partir do movimento exotópico proposto por Bakhtin (2003,2010), o que torna possível refletir sobre nossas falas e ações no contexto de trabalho/pesquisa antes, durante e um tempo depois de nossos encontros com estes outros que nos constituem no espaço da educação infantil. (ZANFELICE; BONOTTO, 2020, p. 159)

No tempo da escrita, da composição da obra, levando em consideração todo o material produzido – e que dizem respeito aos diálogos estabelecidos na concretude da vida, da escola, entre os diferentes sujeitos –, se dá a análise dos dados, onde buscamos os indícios que possam responder às questões que delinearam as buscas de possíveis compreensões e dos quais emergem as lições.

Alguns dos conceitos do pensamento bakhtiniano aqui explicitados serão melhor apresentados a seguir.

2.1 Contribuições dos conceitos bakhtinianos para a pesquisa narrativa

Como já sinalizado anteriormente, na pesquisa narrativa nos utilizamos de alguns dos conceitos de Bakhtin que, geralmente, são designados ao campo das teorias literárias e da filosofia da linguagem e que foram apropriados pelo autor para compor seus modos de pensar as relações de alteridade com os inúmeros outros que fazem parte de nossa constituição enquanto sujeitos ativos no mundo. Alguns destes conceitos permearão o modo de fazer esta pesquisa, mas, que fique claro, não nos apropriamos da teoria bakhtiniana como se fosse um manual de instruções a ser seguido criteriosamente, já que isto seria incoerente em relação aos modos de pensar do autor; entretanto, ressalto que tais conceitos vêm a corroborar com a perspectiva narrativa de fazer pesquisa.

Sobre a necessidade de não assumir na pesquisa uma postura monológica, Bezerra (2012) nos ajuda na compreensão de que

O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe o “eu” isônimo do outro, o “tu”. O outro nunca é outra consciência, é mero *objeto* da consciência de um “eu” que tudo enforma e comanda. O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nela força

decisória. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte. Pretende ser a *última palavra*. Fecha em seu modelo o mundo representado e os homens representados. O monologismo nega a isonomia entre as consciências, não vê nessa relação um meio de chegar à verdade, concebe-a de modo abstrato como algo acabado, fechado, sistêmico. Para Bakhtin, no universo monológico as personagens não têm mais nada a dizer. Já disseram tudo, e o autor, de sua posição distanciada e com seu excedente decisivo, já disse a última palavra por eles e por si. Qualquer que seja a forma que elas assumam, em sua construção predomina uma invariante: as personagens são objeto do discurso do autor, que não as vê como sujeitos, como consciências capazes de falar e responder por si mesmas, mas como coisas, como matéria muda que se esgota e se imobiliza no acabamento definitivo que ele lhe dá. (BEZERRA, 2012, p. 192)

Ora, se são inúmeros os sujeitos que compõem e movimentam o contexto da escola, cada um com suas singularidades, vivos e inesgotáveis, é relevante que nossas pesquisas em Educação também tragam estas vozes em um movimento dialógico que produz inúmeros sentidos.

Quando se vai para uma escola para realizar a pesquisa, como pesquisador externo, e não se tem uma vivência neste contexto a não ser nos momentos específicos, agendados, em que se está nele, realiza-se uma análise pontual e de acordo com as hipóteses levantadas ou as perguntas que se quer responder ao pesquisar. Quando se vive o contexto da escola, como é o meu caso, e a pesquisa é realizada com base neste contexto já “familiar” e com base nas práticas realizadas neste contexto, o modo de pesquisar exige uma “forma” diferente, um olhar diferente.

Portanto, o maior desafio aqui, para mim, constitui-se, primeiramente, em não *matar* a riqueza do cotidiano em função da pesquisa no momento da escrita. Foi um desafio no momento vivido (quando eu precisava registrar acontecimentos importantes em meu Diário de Campo), e é um desafio agora no momento de materializar a pesquisa. Importa ressaltar que, mesmo com leitura prévia e discussões no grupo de pesquisa⁹ sobre o que é pesquisa narrativa, fazer e estar envolvida nela me desestabilizou e me mostrou que precisava e preciso desconstruir conceitos enquanto “eu-professora-coordenadora”, mas também enquanto “eu-pesquisadora”.

Outro desafio desta pesquisa foi como fazer aparecerem as vozes das crianças tentando não “peneirar” tanto quando elas fossem reproduzidas ou “traduzidas” pelas vozes/escritas dos adultos. Afinal, como eu falo de protagonismo infantil sem as vozes dos protagonistas?

⁹ GREEFA - Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade - Grupo de estudos vinculado ao departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro - SP.

Dispor-se a realizar uma pesquisa narrativa implica em, como aponta Bakhtin (2010), estabelecer relações de alteridade e colocar nossa assinatura no mundo ético (o vivido) e no mundo estético (o momento da criação, da escrita da pesquisa). Para esclarecer a posição assumida pelo autor no momento da composição da obra (no caso, a escrita da pesquisa), trago a colocação de Amorim (2012):

Isso não significa que o autor ou o pesquisador vivem fora do tempo e dos acontecimentos. Mas o acontecimento do qual o pesquisador participa já é um outro: é o acontecimento do próprio pensar. Nesse acontecimento, o autor ocupa um lugar singular e único que o constrange a se responsabilizar, face ao *outro*, pelo seu pensamento. Ao assinar seu pensamento ou sua obra, o autor a torna *não indiferente*: dota-lhe de valor no contexto.

[...] Vemos assim que *assinatura* em Bakhtin é algo que designa a singularidade do autor na relação de alteridade colocada por um dado contexto social. Ela é, ao mesmo tempo, originalidade e responsabilidade. (AMORIM, 2012, p. 101)

Sobral (2012) ajuda a explicitar o que significa o mundo ético e o mundo estético no pensamento bakhtiniano:

Assim, à moral, entendida no sentido de conjunto formal de regras aplicáveis a toda situação, ele opõe a *ética* como conjunto de obrigações e deveres concretos, naturalmente generalizáveis, porém não erigidos em camisa de força. Os eventos de que sou agente trazem minha “assinatura”, não a de instâncias que estabelecem leis abstratas ou objetificantes, aquelas pretensamente acima da sociedade e da história e estas marcadas pela transformação dos sujeitos em objetos. A concepção bakhtiniana do estético [...] resulta num processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor, que está fundada no social e no histórico, nas relações sociais de que participa o autor. (SOBRAL, 2012, p. 108)

O autor ainda explicita que há uma resignificação de Bakhtin e seu círculo no que se refere à “razão pura (o teórico), a razão prática (o ético) e o juízo (o estético)” (SOBRAL, 2012, p. 108), no sentido de que a razão pura é inseparável da razão prática. Quando digo que a pesquisa narrativa implica em colocar nossa assinatura tanto no mundo ético quanto no estético, refiro-me à “eu-professora-coordenadora” que atua no dia a dia da escola com a responsabilidade que isso implica e coloca seus valores em jogo e à “eu-pesquisadora” que, assumindo um distanciamento do espaço onde ocorreu a pesquisa, analisará os dados produzidos e fará a obra com base no vivido, nos diálogos tecidos durante este tempo e no arcabouço teórico que referencia a pesquisa também, colocando estes textos em diálogo. O que fora produzido na prática dialoga com o que já fora produzido historicamente enquanto teoria. A voz da “eu-professora-coordenadora(e)pesquisadora” e dos demais sujeitos que compõem a pesquisa se fazem presentes, se impõem, e dialogam com os autores e suas produções de grande relevância científica.

Desta forma, cabe dizer que a pesquisa narrativa ocorre em dois tempos: o do vivido (no qual atuo como “eu-professora-coordenadora(e)pesquisadora”), no chão da escola, próxima aos acontecimentos e, posteriormente, o de materializar a pesquisa no papel (no qual assumo o papel de autora ou “eu-pesquisadora” somente), fazendo o movimento de exotopia, momento no qual me distancio de tudo o que aconteceu para olhar para as narrativas produzidas e colocá-las em diálogo.

Esse movimento proposto por Bakhtin e que Todorov, traduzindo a expressão do russo para o francês (*exotopie*), chamou de exotopia (AMORIM, 2012), trata-se de um movimento de distanciar-se no momento da escrita, como é elucidado a seguir pela autora em relação ao artista que está no processo de criação de uma obra de arte:

A criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática. (AMORIM, 2012, p. 96)

Como é perceptível na elucidação de Marília Amorim, o movimento exotópico não é simples e a criação estética, no caso da pesquisa, refere-se ao momento da análise dos dados, do que cada sujeito que faz parte da pesquisa tem a dizer, da teoria e, por fim, da composição da obra. É através da exotopia, do distanciamento, que nos enxergamos e buscamos enxergar os outros atores que interagiram conosco no tempo ético, no vivido, sem que se tornem secundários ou coadjuvantes na produção de sentidos.

Ao mesmo tempo em que me distancio de 2019 (tempo do vivido), tenho os registros dos diários, das conversas em HTPI, os quais revisito para, colocando estes textos em diálogos, poder interpretar e compreender os acontecimentos.

Ao sistematizar esta obra, entrei em um movimento de me ver como pesquisadora e, desse lugar, pude enxergar o vivido com outro olhar, olhar este de quem está em outro espaço e em outro tempo, em outro lugar de construção de conhecimento. Neste movimento, consigo ver a professora coordenadora em relação com as professoras e com as crianças, a partir de minhas memórias e dos materiais com os registros. Ao revisitar estes registros e as memórias se fizeram necessários estranhamentos, interrogações diante daquilo que passou, mas que retorna agora no momento da escrita.

Eu professora coordenadora e eu pesquisadora, duas em uma, nenhuma silenciada. Trago nesta escrita a professora coordenadora do vivido na escola e a pesquisadora que busca compreender as práticas formativas que ocorreram lá em 2019, inventariando registros e buscando indícios para que eu possa mostrar aqui o que hoje tenho enquanto compreensão destas práticas, colocando em diálogo os materiais inventariados e autores estudados antes e durante os acontecimentos a que se referem esta pesquisa.

Importante ressaltar que, no momento da escrita, importa valorizar os pontos de vista da professora coordenadora, das professoras, das crianças e da pesquisadora, e colocar estes pontos em diálogo, sem silenciar qualquer uma das partes. A complexidade deste movimento e sua relevância são explicitadas a seguir:

O conceito de exotopia é também muito importante para o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas. As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. (AMORIM, 2012, p. 100)

O movimento de olhar pra minhas práticas e, conseqüentemente para mim, com outro olhar, mostra a necessidade de duas consciências que não coincidem. Todo acontecimento estético na pesquisa narrativa implica em duas consciências e, por isso, concordo com Bakhtin (2003):

Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se, mas não ser vista como um todo possível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. (BAKHTIN, 2003, p. 19-20)

Quanto à crítica de Bakhtin em relação ao mundo teórico e prático não se separarem, cabe ressaltar aqui que nossas ações enquanto profissionais que atuam na escola são embasadas por um repertório teórico que é fundamental para que nossas ações sejam coerentes e bem estruturadas. Entretanto, é cabível ressaltar também que a prática em si e as relações estabelecidas no contexto escolar, bem como as muitas decisões que precisam ser tomadas no cotidiano do chão da escola, trazem imprevistos e peculiaridades que, muitas

vezes, somente nosso repertório teórico não dará conta de apontar soluções. São vários os saberes que circulam na escola e são indissociáveis, formando o horizonte singular de cada indivíduo que dela faz parte, como bem aponta o pensamento bakhtiniano.

Portanto, realizar pesquisa vivendo o cotidiano da escola é coisa única, posto que este cotidiano é rico, imprevisível e inesgotável e só é possível falar dele com mais fidelidade quando estamos inseridos nele. Vivendo. Errando. Aprendendo. Dialogando.

Não há a possibilidade de assumir qualquer neutralidade nesta perspectiva enquanto pesquisadora. E é nesta relação dialógica, tendo como sujeitos de pesquisa os outros e a mim mesma no tempo ético que a materialização da obra, desta pesquisa em Ciências Humanas, vai acontecendo. “Mas por que uma abordagem dialógica? Para que a discussão em torno dessas ciências – quanto ao seu método, seu rigor, sua cientificidade ou suas condições de possibilidade – possa incluir a questão da alteridade” (AMORIM, 2004, p. 15). Eu, enquanto autora e sujeito de pesquisa, preciso deste distanciamento para conseguir estar nesta posição que me permite a visão quase que panorâmica que citei anteriormente.

Trazer estas vozes dos inúmeros sujeitos que fazem parte da pesquisa não é tarefa fácil. E, mesmo quando tratamos das narrativas do vivido, realizamos escolhas daquilo que vai aparecer em nossas pesquisas. Trata-se de quais as histórias que iremos contar sobre o tema de pesquisa e sobre o que “além de” é relevante pontuar em relação aos indícios revelados durante o percurso da produção de dados. E se torna relevante não porque traz respostas imediatas ou soluções prontas, mas, sobretudo, porque nos coloca em posição de questionarmo-nos sobre nossas práticas dentro do contexto escolar e o quanto tais práticas fazem com que perpetuemos posturas e condutas que julgamos ineficazes ou equivocadas do ponto de vista daquilo que é preciso para uma Educação de qualidade. Importante ressaltar também que não há o intuito de produzir generalizações, mas sim inspirações que serão significadas e ressignificadas a cada nova leitura de cada novo leitor ou leitora.

A ideia, como já referido, é buscar um movimento de polifonia e não de monólogo. O conceito de polifonia ou de mundo polifônico, considerado um conceito utópico da filosofia bakhtiniana, até então, é um conceito alcançado exclusivamente por Dostoiévski em suas obras literárias. E é importante ressaltar que “polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes” (FARACO, 2009, p. 77-78).

É importante perceber a diferença de trazer as vozes sob o discurso “autoritário” do autor/pesquisador que dá sempre a última palavra – uma palavra final e estanque – sobre o

que foi dito pelos outros sujeitos da pesquisa e do autor/pesquisador que eleva as vozes em um movimento dialógico percebendo que a própria palavra pode ser contradita por esses sujeitos, o que denota a ideia de inacabamento, passível de mais desdobramentos. Amorim (2004) aponta que:

[...] O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa. Mas o conhecimento que se produz nesse texto é também uma questão de *silêncio*. Voz silenciada ou ausência de voz, a alteridade se marcará muitas vezes desse outro modo. Mas tanto pela voz como pelo silêncio, estaremos às voltas com produção de sentido. É portanto a espessura discursiva que se coloca aqui como horizonte e como limite de análise do texto de pesquisa, pois a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável. (AMORIM, 2004, p. 19)

Como dito anteriormente, os conceitos trazidos por Bakhtin e que permeiam a pesquisa narrativa não são entendidos como instruções de um manual que serão seguidas à risca, até porque contêm uma complexidade ímpar. Entretanto, é justamente a busca por colocar em prática esse conceito-chave que é a polifonia, que faz da pesquisa narrativa uma pesquisa com e a partir da escola e não meramente sobre a escola.

O conceito de polifonia se opõe ao conceito de monologismo, como Bezerra (2012) nos ajuda a compreender:

À categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento; à categoria de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, polifonia. A inconclusibilidade e o não acabamento decorrem da condição do romance como um gênero em formação, sujeito a novas mudanças cujas personagens são sempre representadas em um processo de evolução que nunca se conclui. O autoritarismo se associa à indiscutibilidade das verdades veiculadas por um tipo de discurso, ao dogmatismo; o acabamento, ao apagamento dos universos individuais das personagens e sua sujeição ao horizonte do autor. (BEZERRA, 2012, p. 191)

Como já explicitado, são conceitos comuns a teorias da literatura, mas que se tornam chaves importantes na constituição do pensamento crítico de Bakhtin. E, por isso, conseguimos transpor estes conceitos à constituição do fazer pesquisa nas Ciências Humanas.

A minha voz, as vozes das professoras e as vozes das crianças se fazem presentes nas escritas e é através das interlocuções que esta pesquisa se compõe, que se mostram os caminhos que percorremos, o que precisávamos melhorar naquele momento (no vivido) e, certamente, a minha escrita, agora somente como “eu-pesquisadora”, apontará quais lições tiramos daquele momento vivido e indagações sobre quais os caminhos que ainda precisamos

percorrer. Entretanto, minha assinatura nesta pesquisa exige de mim a responsabilidade de não apagar as particularidades dos sujeitos que dela fizeram parte.

Cabe aqui ressaltar que as vozes das crianças, das protagonistas na escola, irão aparecer através das escritas ou nas falas dos adultos, protagonistas da pesquisa, nas HTPI, posteriormente transcritas. As falas que aparecem registradas em meu Diário de Campo, busquei escrevê-las quase que de imediato para que minha memória não me deixasse perder os detalhes daquilo que ouvi. Mas também é preciso deixar claro que as falas registradas nos cadernos (pois aparecem nos Diários de Bordo das professoras também) não carregam consigo a entonação exata utilizada pelas crianças no momento de falar e qualquer um que fizer a leitura destes registros pode imprimir em cada fala a entonação que melhor reflete sua interpretação. Não é possível trazer exatamente *como* disseram, pois as palavras pronunciadas carregavam consigo emoções que somente no momento vivido é que pudemos presenciar e não são passíveis de tradução, posto que envolvem as singularidades e os sentimentos de cada um. Sobre esta questão, Volochínov (2011) nos ajuda a compreender que:

[...] *A entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entonação a palavra se relaciona diretamente com a vida. E antes de tudo, justamente na entonação o falante se relaciona com os ouvintes: entonação é social por excelência. É, sobretudo, sensível para com qualquer oscilação da atmosfera social em torno do falante.* (VOLOCHÍNOV, 2011, p. 160)

Portanto, somente quem vivenciou pode trazer, através da explicitação do contexto em que ocorreu, aquilo que chega *mais próximo* da entonação utilizada no momento do vivido. E vale ressaltar que não haveria como deixar de lado essas vozes, mesmo que sob nossos registros, pois trazem muito do que nos constitui enquanto profissionais que atuam na educação infantil.

A seguir, explicito como se deu a análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

2.2 Caminhos percorridos para a análise dos dados

No início do ano de 2020, foi o momento de reunir todos os materiais já citados anteriormente, fazendo um inventário:

O inventário dos dados consiste em organizar os documentos (os achados, os guardados) e as novas informações obtidas em função da retomada da história e do tema. Essa organização pode ser expressa por meio de quadros, de modo que o leitor possa ter uma visão panorâmica dos documentos visitados. O inventário é peça

fundamental de apoio à memória na reescrita da narrativa. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 34)

Após o inventário, é realizado o cotejo dos textos e narrativas produzidos durante o vivido. “O cotejamento de uma consciência com outra, de um texto com outros, é que permite a compreensão, o alargamento da própria consciência” (MELLO; MIOTELLO, 2013, p. 220). E, como apontam Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

Inventariar os dados e cotejar com eles o que foi narrado leva o pesquisador a uma reescrita trabalhosa, sistemática e recorrente da história. E isso já se configura como um nível maior de distanciamento. Os personagens, construídos na polifonia da vida escolar, passam a dizer mais do que o aparente discurso superficial presente na linearidade do texto. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 34)

Eu não esperava a quantidade de materiais que havia disponível em janeiro de 2020. Certamente bem mais que minhas projeções enquanto eu vivia o cotidiano da escola. Em conversa com a professora Laura, ela solicitou que eu fizesse o levantamento de todo o material que eu tinha naquele momento. Era preciso retomar e definir o que faria parte do momento da escrita da pesquisa e qual seria a melhor forma de reunir os fragmentos em diálogo.

Inventariar os registros, selecionar indícios e cotejar os textos dos diários de bordo das quatro professoras, meus diários de campo e as transcrições das HTPI, foi trabalhoso e exigiu de mim um olhar para aquilo tudo não simplesmente como materiais ou dados coletados, mas como várias histórias que compunham uma história só: a que se passou no contexto do qual trata esta pesquisa. Uma riqueza de registros sobre o vivido.

A começar pelas transcrições das HTPI, que foram dezesseis no total, cada uma com duração próxima a cinquenta minutos, um processo trabalhoso, mas que me trouxe muito do que eu já havia esquecido. Os diários de bordo das professoras, dos quais eu já havia lido cada página durante o ano letivo de 2019, também me trouxeram gratas surpresas que minha memória havia apagado. E, mesmo que escritos por mim, com meus diários de campo não foi diferente. E isso se faz importante ressaltar: na pesquisa narrativa tratamos do vivido e da importância que nossas experiências trazem, mas contamos com muito mais que nossas memórias, pois como elucidado neste parágrafo, a memória nos trai e muitos detalhes se perdem na vivência do cotidiano. Como nos aponta Amorim (2004):

A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso

torna-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente. (AMORIM, 2004, p. 26)

Com todo o material escrito em mãos, digitalizei trechos dos diários de bordo e dos meus diários de campo que contribuiriam com a pesquisa. E, mesmo sendo trechos, havia bastante material para ser lido, relido e cotejado.

Já com todo o material que fora produzido armazenado no computador, montei arquivos no *Word* com temáticas específicas e, dentro de cada arquivo, reuni diários de campo, diários de bordo e transcrições de HTPI. Aqui já trazia o meu olhar enquanto “eu-pesquisadora”. Um pouco diferente do olhar da “eu-professora-coordenadora(e)pesquisadora” que registrava o que vivia no diário de campo já com um pequeno distanciamento do ocorrido (afinal, o tempo que eu escrevia era posterior ao tempo do vivido, mesmo que o intervalo entre estes dois tempos fosse de poucas horas ou, até mesmo, minutos).

Os trechos digitalizados e os trechos das HTPI que “conversavam” entre si e que foram reunidos em temáticas específicas, deram nomes aos arquivos mencionados anteriormente: protagonismo infantil; representantes de turma; integração, avaliação na sala de vídeo; relação de escuta e o peso da palavra; avaliação final; protagonismo e formação de professores. Todos esses arquivos juntos totalizaram pouco mais de 200 páginas, nas quais fui incluindo comentários sobre o que os trechos cotejados diziam, buscando os indícios. Parte destes arquivos se converteu nas histórias que trago no capítulo 4.

Concomitantemente a este trabalho de reavivar memórias através das escritas, o levantamento bibliográfico acerca do tema da pesquisa também começou a ser realizado.

Como pesquisadora encontro-me em outro espaço-tempo, já carregando comigo todas as experiências e interlocuções que tive durante o vivido e, desta forma, com um olhar mais apurado e, como apontado anteriormente, sob uma perspectiva panorâmica, agora posso enxergar o todo das relações, das ações que existiram lá em 2019.

E eis a importância dos registros que nos permitem buscar indícios, minúcias, que fazem saltar estranhamentos aos nossos olhos e rever tudo o que aconteceu com um novo olhar de quem já passou pelas experiências naquele espaço-tempo e ressignificou, desconstruiu muitos conceitos outrora aprendidos. Revivemos e ressignificamos o vivido, ampliando a compreensão sobre as práticas que ocorreram na escola.

E, então, a necessidade de olhar para os dados produzidos através do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). O referido autor esclarece que tal paradigma emergiu silenciosamente ao final do século XIX através de artigos publicados por um estudioso de

obras de arte. Tratava-se de Giovanni Morelli, que apontava em seus estudos o fato de os museus estarem repletos de obras de arte com atribuições erradas de suas autorias. Desta forma, Morelli percebeu a importância de analisar aquelas obras de arte em relação aos detalhes que, geralmente, as pessoas não costumavam observar e que ninguém poderia copiar, posto que somente o artista autor da obra poderia dar conta de inseri-los em suas produções. Exemplos destas “minúcias” eram os traços utilizados pelos artistas para desenhar os lóbulos das orelhas, os dedos, enfim, detalhes pouco observados ou até mesmo considerados irrelevantes no momento de analisar as obras em questão.

O método de Morelli, como apontado por Ginzburg em *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, foi tanto criticado (por ser proposto com tanta segurança a ponto de ser considerado quase arrogante ou por parecer mecânico e “grosseiramente positivista”) quanto elevado posteriormente (por prezar pela análise dos pormenores), sendo, inclusive, comparado com o processo utilizado por Sherlock Holmes: “[...] O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p. 145).

Desta forma, este paradigma mostra a importância da captação de indícios, detalhes, que muitas vezes passam despercebidos pelas pessoas, e que, no caso da pesquisa narrativa, só podem ser notados, de fato, com a vivência no espaço onde a pesquisa ocorre.

Nesta pesquisa, a análise dos dados produzidos se deu na busca pelos indícios que se referem a como se constituem e como se organizam as práticas pedagógicas que viabilizam o protagonismo infantil na escola de educação infantil. E, destes indícios, são extraídas as lições “que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 27).

De todo este material reunido, trarei, no capítulo 4, as minhas narrativas onde dialogo com as vozes das professoras, das crianças, dos teóricos, tecendo nestes diálogos uma análise sobre o que foi vivido na escola e discutindo o que foi relevante enquanto práticas que oportunizaram, de diferentes formas, o protagonismo das crianças na escola e, em paralelo, o que as professoras trouxeram enquanto inquietações, angústias nos processos formativos e que me levaram a perceber a necessidade de formação e mais diálogos acerca do protagonismo das professoras no contexto escolar.

No próximo capítulo dialogo com meus interlocutores acerca dos documentos que norteiam a Educação no Brasil, da produção acadêmica nos últimos cinco anos sobre o

protagonismo infantil, e sobre o que trazem os teóricos sobre o protagonismo infantil na escola.

3 O QUE TRAZEM MEUS INTERLOCUTORES SOBRE O PROTAGONISMO INFANTIL

3.1 O que dizem as pesquisas recentes

Este capítulo destina-se à busca por pesquisas na grande área das Ciências Humanas e, em específico, na área da Educação que tratam do protagonismo infantil.

Descrevo, a seguir, os caminhos que percorri para realizar este levantamento bibliográfico e as considerações acerca das pesquisas com o tema já referido anteriormente.

Os descritores inicialmente selecionados para esta investigação foram “protagonismo” e “infantil”, associados. Como fonte documental utilizei a base de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) considerando o período de 2015 a 2019. O período escolhido para este levantamento justifica-se pela proximidade com a publicação da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2013, sendo o primeiro documento norteador a trazer o protagonismo infantil explicitamente em sua redação.

Inicialmente, ao digitar no campo de busca as palavras “protagonismo” e “infantil” combinadas, obtive um resultado de 24.641 teses e dissertações.

Então, para refinar as buscas, utilizei os filtros: *Tipo* – “Mestrado (dissertação)” e “Doutorado (tese)”; *Ano* – “2015”, “2016”, “2017”, “2018” e “2019”; *Grande Área do Conhecimento* – “Ciências Humanas”; *Área do Conhecimento* – “Educação”; *Área de Avaliação* – “Educação”; *Área de Concentração* – “Educação”; *Nome do Programa* – “Educação”; *Instituição* – Universidades Estaduais do estado de São Paulo (UNESP, Unicamp e USP). Após a aplicação dos filtros, obtive um total de 201 teses e dissertações. Optei pelas Universidades do estado de São Paulo por estarem mais próximas do sistema de ensino de Rio Claro – SP, onde ocorre esta pesquisa.

Como critérios de análise dos resumos, utilizei o ano de publicação, o tipo de produção, o problema de pesquisa apresentado, o tipo de pesquisa realizado, o nível da Educação Básica a que se refere a pesquisa e se o protagonismo infantil aparece de alguma forma nos resumos levantados.

Ao iniciar a análise dos trabalhos, deparei-me com muitas pesquisas que não coincidiam com o tema de interesse para este levantamento, já que nenhum trabalho contribuiria efetivamente com minha pesquisa. Então optei por realizar outro levantamento, agora com os descritores “criança” e “protagonista”, também associados. Neste novo levantamento obtive um número inicial de 30.686 teses e dissertações.

Devido ao grande número de trabalhos levantados novamente, refinei a busca com os mesmos filtros que havia aplicado no primeiro levantamento realizado.

Após o refinamento da busca, obtive um total de 127 teses e dissertações. Realizei a análise com os critérios pré-determinados na primeira busca que foram: o ano de publicação, o tipo de produção, o problema de pesquisa apresentado, o tipo de pesquisa realizado, o nível da Educação Básica a que se refere a pesquisa e se o protagonismo infantil aparece de alguma forma nos resumos levantados. Para viabilizar esta análise, construí uma tabela no Excel com todos os critérios citados e incluí as informações contidas em cada resumo analisado.

Pra início de análise, verifiquei o total de produções por ano no período selecionado, sendo que o ano em que foram publicadas mais produções associadas aos descritores “criança” e “protagonista” foi 2017.

Em seguida, verifiquei se no corpus dos trabalhos encontrados havia mais teses ou dissertações. E o tipo de trabalho mais recorrente neste levantamento foi dissertação.

Em relação à quantidade de trabalhos publicados por Universidade, o resultado da busca indicou que o maior número de trabalhos foi publicado pela Universidade de São Paulo.

Outro critério de análise foi a que nível da Educação Básica se referem as pesquisas levantadas, e temos o seguinte resultado: o maior número de produções se concentra na educação infantil. Entretanto, como apontarei em uma análise mais detalhada sobre as pesquisas encontradas, esse número não significa que todos os trabalhos que tratam deste nível da Educação tratam sobre o protagonismo infantil.

O último critério de análise diz respeito aos tipos de pesquisa apresentados nos resumos analisados. A ideia de estabelecer este critério foi a de analisar se haveria pesquisas sobre a própria prática ou pesquisas narrativas. Importante ressaltar que em um mesmo resumo, por vezes, aparecia mais de um tipo de pesquisa, então foram contabilizados os tipos que apareceram nos resumos e não a quantidade de publicações. E em duas publicações havia a indicação de que as pesquisas realizadas estão na perspectiva da narrativa. Uma delas na educação infantil e a outra no ensino fundamental.

Os dados apresentados anteriormente sobre os critérios de análise tratam da quantidade total de trabalhos encontrados com os descritores “criança” e “protagonista”, porém, como já referido, nem todas as pesquisas trazem o protagonismo infantil como tema de estudo. Sendo assim, para uma análise mais específica, descartei as pesquisas que não tratam do tema e não contribuiriam com esta minha pesquisa de modo direto.

Identifiquei 27 resumos que tratam do protagonismo infantil no corpo do texto. Destes, descartei onze por tratarem do tema em análise documental específica (filmes e jornais); restrito à leitura e escrita; outros espaços que não a escola; tratar especificamente a formação dos professores; sobre a relação entre crianças Público Alvo da Educação Especial e o brincar ou por se tratarem de estudos de caso, com um número reduzido de crianças.

Em relação aos 16 resumos considerados, cinco pesquisas foram realizadas no ensino fundamental, portanto, também foram descartadas, restando oito resumos de trabalhos que tratam especificamente da educação infantil e três nos quais não foi especificada a faixa etária estudada, porém que trazem discussões interessantes acerca do protagonismo infantil.

Dentre as discussões apontadas nos resumos, aparecem análises sob a luz da sociologia da infância, a produção das culturas infantis, as concepções de criança e infância, as relações adulto-criança, o adultocentrismo, as relações com os espaços, a documentação pedagógica, as contribuições de Walter Benjamin, a abordagem de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi e a Pedagogia-em-Participação de Júlia Oliveira-Formosinho.

Abaixo apresento a tabela com os trabalhos selecionados e, em seguida, a sistematização dos resumos.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

Título	Autor	Tipo de trabalho	Ano
Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação	Nair Correia Salgado de Azevedo	Tese	2016
Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas	Renata Pavesi Cocito	Dissertação	2017
A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI	Paulo Sergio Fochi	Tese	2019
Cultura da criança e modernidade: experiência e infância em Walter Benjamin	Eduardo Oliveira Sanches	Tese	2017
A organização da prática pedagógica do professor de pré-escola: contribuições dos projetos de trabalho segundo	Aparecida Santana Aragão Favareto	Dissertação	2017

Hernández (1998)			
Direito à educação, educação infantil, infância e criança: pressupostos filosóficos, movimentos, ideias e lutas políticas de integração da educação infantil ao sistema nacional de educação	Juliana Cristina Costa	Dissertação	2018
Crianças pequenininhas e a luta de classes	Elina Elias de Macedo	Tese	2016
A participação é um convite e a escuta um desafio: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos	Priscila Abel Arcuri	Dissertação	2018
“Tem 900 lobos escondidos na floresta!” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte	Bruna Cadenas Cardoso	Dissertação	2018
Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)	Mighian Danae Ferreira Nunes	Tese	2017
Sujeitos e tramas presentes na transformação do parque de um Centro de Educação Infantil paulistano	Fabiana Fragoso Zanelli Bernardes	Dissertação	2017

Fonte: Elaborada pela autora com base em pesquisa realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES¹⁰, 2020.

Ao todo, foram 11 resumos analisados¹¹. Em relação aos tipos de pesquisa, que envolvem pesquisa etnográfica, bibliográfica e uma narrativa, percebe-se que a maior parte dos pesquisadores teve como campo de investigação espaços, inicialmente, desconhecidos. Apenas uma pesquisadora coloca-se no lugar de professora-pesquisadora que analisa a própria prática com inspiração etnográfica. A pesquisa que é colocada sob uma perspectiva narrativa trata de como se desenvolve o trabalho do que o autor (FOCHI, 2019) denomina de “comunidade de apoio” ao desenvolvimento profissional (no caso, o OBECI – Observatório da Cultura Infantil) que é composta por quatro escolas de educação infantil. O autor justifica o

¹⁰ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹¹ Exploro um pouco mais sobre o que os resumos trazem acerca das pesquisas consideradas neste levantamento no Apêndice.

uso do modelo narrativo como sendo a melhor forma de expressão por se tratar de uma tese pedagógica.

Como se pode perceber, dentro do número total de resumos encontrados com os descritores “criança” e “protagonista”, a pesquisa narrativa aparece significativamente em menor número. Em relação ao número final de resumos analisados, foi possível perceber um grande número de pesquisas de caráter etnográfico e também bibliográfico.

Em alguns dos resumos elencados neste levantamento, é ressaltada a importância de compreender que a criança não é um vir a ser, mas *é* agora, é sujeito de direitos, e é fundamental a organização do trabalho pedagógico no sentido de respeitar a infância, o ser criança e suas particularidades.

Grande parte dos resumos selecionados também indica fortemente a importância da escuta como forma de estarmos atentos às crianças e ao que têm a contribuir com a organização do trabalho pedagógico. Tal conceito é embasado nas teorias de Loris Malaguzzi e de Oliveira-Formosinho, com a abordagem de Reggio Emilia e a Pedagogia-em-Participação.

Com este levantamento, é possível perceber, pelos resumos das pesquisas realizadas, que a investigação sobre o protagonismo infantil versa sobre o brincar, onde as crianças podem se expressar livremente (AZEVEDO, 2016); sobre os projetos, que exigem maior participação das crianças no desenvolvimento das atividades e experiências (FAVARETO, 2017); sobre resistência e a participação das crianças na sociedade de classes (MACEDO, 2016); sobre as sociologias da infância e as culturas infantis e sobre a criança ser hoje e não sujeito que está em preparação para o futuro (CARDOSO, 2018; NUNES, 2017; SANCHES, 2017); sobre a participação direta das crianças nas decisões que dizem respeito à organização dos espaços (COSTA, 2018; BERNARDES, 2017; COCITO, 2017); sobre documentação pedagógica e uma pedagogia na qual se valoriza a escuta em relação às crianças para que haja uma organização do trabalho pedagógico mais coerente e condizente com as necessidades das crianças (FOCCHI, 2019; ARCURI, 2018).

De todos os resumos analisados, alguns deles apontam questões que se referem diretamente às práticas pedagógicas e a resignificação delas. Azevedo (2016) traz a participação direta das crianças na pesquisa e aponta que, nas vozes delas, trazem os jogos e as brincadeiras como importantes dentro da escola e que, em contrapartida, os adultos priorizam o trabalho com conteúdos e a disciplinarização dos corpos infantis. A pesquisadora propõe que haja maior participação das crianças nas decisões para se romper com uma visão

adultocêntrica. Favareto (2017) aponta como intenção trazer possibilidades que possam contribuir para uma reflexão e organização das práticas pedagógicas de modo que se supere a disciplinarização e práticas mecânicas e repetitivas; a ideia é que se supere a concepção de ensino individualista e preparatório para a escola de ensino fundamental, considerando a identidade própria da pré-escola. Arcuri (2018) aponta que, mesmo que já existam contextos educativos que compreendem as crianças como sujeitos competentes e capazes, buscando garantir sua participação e escuta, a existência de tais contextos ainda é um desafio, tanto prático como teórico. No resumo não são explicitados quais são esses desafios. E Bernardes (2017) aponta que a pesquisa traz o impacto que a formação continuada em serviço pode ter em relação às alterações nos espaços do Centro de Educação Infantil e a importância de envolver as crianças em todas as etapas de planejamento dos espaços físicos em uma Pedagogia-em-participação, entretanto no resumo não fica claro qual o impacto a que a autora se refere ou qual a importância da participação das crianças na organização destes espaços.

Desta forma, quando as pesquisas referem-se à organização do trabalho pedagógico, dizem respeito a romper com uma visão adultocêntrica, visando a maior participação das crianças no contexto escolar. Entretanto, cabe a discussão sobre o papel do professor nesta “reorganização” das práticas, tendo o cuidado de não minimizar o papel que a escola assume na sociedade. Discussão esta que farei ao longo do trabalho.

Nos resumos analisados é possível perceber forte influência do trabalho desenvolvido em Reggio Emilia, cidade italiana que, diante de um pós-guerra, repensou suas práticas pedagógicas e teve como precursor o pedagogo Loris Malaguzzi. A Pedagogia-em-Participação assume também forte influência quando se fala em “escuta” e a importância de observar o que as crianças têm a dizer – seja através de palavras ou gestos e também em seus registros. A sociologia da infância aparece fortemente nas análises da produção das culturas infantis, especialmente quando o protagonismo e formas de resistência e ressignificação aparecem através do brincar.

Sobre alguns dos apontamentos descobertos nos resumos das teses e dissertações analisadas, serão realizadas reflexões também no decorrer desta pesquisa. Porém no capítulo 4, com as histórias que irei contar, estabeleço diálogos com os autores e perspectivas teóricas que aparecem no item 3.3 deste trabalho.

O que há de novidade no caso desta pesquisa é a experiência única e as lições que tiro das experiências do vivido. Aqui tratamos de uma pesquisa que envolve diversos sujeitos que não somente as crianças e que também me envolve. Que envolve práticas e reflexões do

cotidiano em um contexto que me é muito familiar e no qual já estava, permaneci e permaneço inserida.

3.2 O protagonismo infantil nos Documentos que normatizam a Educação no Brasil ao longo da História

Antes de situar o protagonismo infantil nos principais Documentos que normatizam a Educação no Brasil, é preciso compreender em que momento da História do país a educação infantil passa a ser vista como parte da educação básica e, conseqüentemente, os olhares se voltam para as práticas educacionais nesta etapa.

Para início de conversa, é preciso apontar que no que diz respeito à identidade de creches e pré-escolas no Brasil, a partir do século XIX, temos o atendimento com diferenciações de acordo com a classe social das crianças: para as mais pobres, assistência social; para as classes mais abastadas, promoção intelectual. Importante ressaltar também a falta de investimento público e a não profissionalização da área (BRASIL, 2013).

Uma preocupação com a, então chamada pré-escola, nasce na década de 1970. A partir da segunda metade da referida década, o movimento de mulheres e os movimentos feministas reivindicavam as creches; reivindicações estas que se intensificariam nos anos 1980 (MORUZZI, 2015). Entretanto, essa etapa era vista com forte teor assistencialista para as crianças das camadas mais populares (CAMPOS, 1985).

Em relação ao contexto vivido nas décadas de 1970 e 1980, Maria Malta Campos nos esclarece que a educação da criança pequena, tanto na esfera familiar quanto na educação escolar, estava vinculada aos direitos da mulher e isso se justifica pelo fato de que a criança, em seus primeiros anos de vida, é muito dependente dos cuidados dos adultos e, “em decorrência de nossa forma de organização social e dos padrões culturais dominantes, a responsabilidade principal pela sua guarda e educação recai sobre a família e, mais especialmente, sobre a mãe” (CAMPOS, 1986, p. 58). Sendo assim, mesmo que seja este um modelo questionável, ao serem previstos mecanismos de garantia de igualdade às condições para exercer a cidadania e direito ao trabalho, era preciso que se criassem formas alternativas de guarda e educação das crianças pequenas para que o direito da mulher à maternidade não se chocasse aos demais (CAMPOS, 1986).

As discussões sobre os direitos das mulheres na sociedade da década de 1970 se ampliam e, na década de 1980, vão permear também as discussões de movimentos de mulheres sobre a proposta de uma Constituinte. E, mesmo que a creche fosse a principal

preocupação, havia também a reivindicação da pré-escola com um posicionamento que defendia uma política integrada de educação da criança de 0 a 6 anos, priorizando a dimensão educativa, o que se opõe à concepção meramente assistencialista, até então, adotada pelos órgãos oficiais. Desta forma, compreendendo creches e pré-escolas públicas não somente como uma resposta ao direito da mulher à igualdade na sociedade, mas entendendo também como um direito da criança à educação, é que tanto creches quanto pré-escolas deveriam ser incluídas na Constituição na parte que trata da Educação (CAMPOS, 1986).

Importante ressaltar que, mesmo havendo tal posição acerca da garantia de creches e pré-escolas, havia imbróglis que permeavam as discussões entre educadores como o fato de, na época, apesar de já constar na Constituição, o acesso aos oito anos obrigatórios de escolaridade para todos não ter sido atingido, então havia um temor de que a inclusão de outros níveis da educação básica no texto da Constituição pudesse esvaziar a importância do chamado 1º Grau, o que significaria também uma partilha dos recursos destinados à educação básica. Entretanto, era preciso levar em consideração que, naquele momento, creches e pré-escolas não constariam como etapas obrigatórias, diferentemente do 1º Grau. Haveria uma obrigação do Estado em relação à garantia de direitos, sobretudo das crianças, mas as famílias não seriam obrigadas a matricular suas crianças menores de sete anos de idade nas instituições escolares (CAMPOS, 1986).

Desta forma, caminhando nesta linha do tempo, o olhar em relação às crianças menores de sete anos e o lugar de creches e pré-escolas na sociedade aparece no Brasil. Como aponta Rosenberg (1989),

A Constituição brasileira promulgada em 05 de outubro de 1988 constitui um marco, em termos do direito ao atendimento da criança com menos de 7 anos: este é reconhecido como atinente à criança – não exclusivamente à prole da mãe trabalhadora em período de amamentação. Trata-se de um direito à educação, e não apenas de assistência. Constitui juntamente com o ensino fundamental prioridade municipal para investimento na área da educação e, no plano dos direitos sociais, é extensivo aos filhos de todos os trabalhadores, sejam ou não mulheres. Porém, diferindo do ensino fundamental, a educação pré-escolar não é compulsória. Abre para a família a possibilidade de optar se utiliza (ou não) creches e pré-escolas, o que significa respeito ao arbítrio familiar quanto à forma mais adequada de criar seus filhos. (ROSEMBERG, 1989, p. 32)

A Constituição Federal de 1988, mesmo deixando “em aberto uma série de questões relativas à educação da criança pequena, em especial a conceituação do que configuram a creche e a pré-escola” (ROSEMBERG, 1989, p. 32), representa avanços em relação aos direitos da infância, considerando crianças e jovens como sujeitos de direitos, bem como a

necessidade da oferta de atendimento à pré-escola. Inclusive, a partir do momento em que passa a ser parte integrante da educação básica com aparato na legislação vigente, o papel da pré-escola é revisto e a etapa passa a ser denominada de modo mais abrangente: “educação infantil” (englobando creches e pré-escolas).

E, em 1990, é promulgada a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), resguardando a crianças e adolescentes o direito à proteção, o direito de expressão e opinião, o direito à Educação e o direito de serem respeitados por seus educadores, dentre outros.

Outro avanço importante em termos legais foi a inclusão da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como seção autônoma (BARBOSA, 2006).

De acordo com Campos; Fülgraff e Wiggers (2006),

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996.

A principal mudança foi a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica (composta também pelo ensino fundamental obrigatório de oito anos e pelo ensino médio), o que significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche.

O segundo aspecto importante dessas reformas foi a exigência de formação prévia para professores e educadores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio. (CAMPOS; FÜLGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 90)

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica diversos documentos, fomentando discussões e debates acerca da educação infantil e suas especificidades. Sigamos agora com os principais Documentos que dão base para a elaboração dos currículos, as especificidades da educação infantil que constam neles e em que momento a criança passa a aparecer como protagonista nas redações destes Documentos.

A LDB em seu Art. 9º, inciso IV, prevê que Estados, Distrito Federal e municípios em colaboração devem estabelecer diretrizes e competências para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiem a elaboração dos currículos e de conteúdos

mínimos para assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996). Em relação às especificidades da educação infantil, a referida lei traz que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

A LDB institui em sua redação, então, a “Década da Educação”, prevendo a elaboração do Plano Nacional de Educação com as diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Temos, então, o primeiro PNE após a redemocratização, mas o segundo com força de lei a aparecer em uma Constituição no Brasil. O documento entrou em vigência no ano de 2001, aprovado pela lei nº 10.172/2001. Dentre as prioridades deste PNE constavam a garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças na faixa etária de sete a catorze anos, bem como a garantia de acesso a todos os que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade obrigatória. Constava também a garantia de ampliação do acesso aos demais níveis da educação básica: a educação infantil (não obrigatória, mas compreendida como um direito da criança), o ensino médio e o ensino superior.

A educação infantil tem uma seção específica no documento e a justificativa para o investimento nesta etapa da educação básica era a de que:

Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde.

À medida que essa ciência da criança se democratiza, a educação infantil ganha prestígio e interessados em investir nela. (BRASIL, 2001)

Nota-se no Plano uma preocupação em relação às questões pedagógicas que, nas instituições de educação infantil, deveriam ser melhor pensadas, levando em consideração que tais instituições não deveriam ser meramente assistencialistas, especialmente no que se referia às creches com o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos de idade. É enfatizada a importância do desenvolvimento na educação infantil para as etapas posteriores, especificamente no tópico destinado às Diretrizes:

As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa.

[...]

Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro.

[...]

Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais. (BRASIL, 2001)

Desta forma, o investimento em educação infantil significa olhar para o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a seis anos de idade como fundamental para os processos de desenvolvimento nas etapas posteriores. Algo que hoje ainda necessita ser enfatizado, posto que não raras vezes a escola de educação infantil é vista como a “escolinha”, território onde a criança, em tese, ingressa exclusivamente para ser cuidada, alimentada e para brincar. Ainda hoje é preciso ressaltar que a educação infantil tem suas especificidades e que o cuidar é parte dos processos que envolvem a intencionalidade pedagógica, mas que não se resume a isso. Nem tampouco a educação infantil é etapa simplesmente preparatória para o ensino fundamental, posto que, como já dito anteriormente, é uma etapa que implica especificidades, intencionalidade pedagógica coerente com a faixa etária atendida e que realmente oportunize o que chamamos de desenvolvimento integral da criança.

Com a promulgação da LDB e antes mesmo da aprovação do Plano Nacional de Educação, nasceu também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no ano de 1998 com três volumes, sendo o primeiro introdutório, o segundo referente à formação pessoal e social e, o terceiro, referente ao conhecimento de mundo, com orientações para se

trabalhar os eixos da educação infantil (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática).

Na carta elaborada pelo, então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza que consta nos três volumes, o documento é apresentado como um avanço para a educação infantil, “ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.” (BRASIL, 1998, p. 5).

O documento considera as especificidades da faixa etária que compreende a educação infantil e a importância de pensar a formação integral da criança levando em consideração também os aspectos físicos, sociais e afetivos, não priorizando somente o cognitivo. Traz em sua redação também a importância de atender às necessidades das crianças através da observação, escuta e interesse “sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.” (BRASIL, 1998, p. 25), através de diferentes linguagens.

O Referencial também apresenta a importância do “brincar” nas instituições de educação infantil e o papel do adulto, no caso o professor, na estruturação do campo das brincadeiras:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28)

Esse brincar, que é estruturado pelo adulto na figura do professor teria a importância de proporcionar a observação dos processos de desenvolvimento das crianças “registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.” (BRASIL, 1998, p. 28). O documento ressalta que o brincar livre é diferente do jogo, que pode ser utilizado como uma situação didática pelo adulto:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos

pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (BRASIL, 1998, p. 29)

Em relação às aprendizagens, o Referencial indica que o professor é o “parceiro mais experiente”, atuando como mediador entre crianças e objetos de conhecimento e que:

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 29-30)

Cabe ao professor também organizar ambientes nos quais as crianças possam interagir e realizar trocas entre elas que podem garantir também aprendizagens significativas, então “em determinadas situações, é aconselhável que crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes.” (BRASIL, 1998, p. 31).

Nos três volumes é ressaltada a importância de reconhecer as especificidades da faixa etária que compreende a educação infantil e o papel fundamental do professor como “parceiro experiente”, já apontado aqui anteriormente, e como mediador. A criança aparece como desejável participante deste processo, entretanto a elaboração das ações fica sempre por conta do adulto.

O Referencial traz, em diversos pontos, a importância da escuta e de incorporar o que as crianças têm a dizer nas ações pedagógicas planejadas pelo professor, respeitando o que dizem e propondo atividades que sejam realmente significativas e contextualizadas, tecendo críticas a propostas descontextualizadas e mecanizadas nas quais as crianças não conseguem colocar seus pontos de vista sobre os temas trabalhados. No item “Linguagem oral e escrita” presente no terceiro volume, coloca a importância da participação da criança e de respostas coerentes do professor em relação ao que falam para o desenvolvimento da linguagem. O documento traz indicações de descentralizar o processo de ensino e aprendizagem da figura do adulto, sem deixar de considerar seu papel na escola e levando em consideração o que as crianças têm a dizer através de suas inúmeras linguagens, bem como valoriza o conhecimento historicamente construído pela humanidade.

A avaliação é colocada como processual e decorrente da constante observação devidamente documentada (registros por escrito, gravações, fotografias, dentre outros) pelo

professor durante as atividades contextualizadas que são propostas. As crianças também são colocadas como participantes neste processo, se expressando e recebendo devolutivas do adulto em relação às suas aprendizagens. O segundo volume, por exemplo, traz a importância da escuta em relação ao que as crianças têm a dizer e, sobretudo, do adulto levar em consideração o que elas dizem:

Para que as crianças possam manifestar suas preferências, seus desejos e desgostos é necessário que elas percebam que tais manifestações são recebidas e levadas em consideração. Uma criança que percebe que suas colocações, sejam elas expressas verbalmente ou de outra forma, são desconsideradas, tende a desistir de fazê-lo e acreditar que suas tentativas são inócuas. Isso não significa dizer que todas as queixas e desejos das crianças devam ser satisfeitos, mas sim que devem ser ouvidos e sempre respondidos. Se não há possibilidade de atendê-los, é uma boa atitude deixar isso claro para a criança e explicitar a razão da negativa. (BRASIL, 1998, p. 67)

A organização dos espaços e do tempo também é prevista no Referencial. Os espaços devem ser organizados de forma dinâmica, permitindo o rearranjo do mobiliário e favorecendo a autonomia das crianças em relação aos materiais disponibilizados, bem como devem ser estimulantes. Os espaços também devem favorecer as expressões corporais das crianças, permitindo a livre circulação, o brincar e a possibilidade de exposição dos registros feitos pelas crianças durante as atividades propostas. Em relação ao tempo, este deve ser organizado de modo a contemplar o trabalho em cada eixo da educação infantil, contando com atividades permanentes, sequências didáticas, projetos, atividades contextualizadas e atividades livres.

Pode-se perceber que, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil já trazia apontamentos no sentido de pensar a formação integral da criança, considerando as inúmeras contribuições que elas dão através das diversas linguagens no decorrer deste processo e que devem ser consideradas, posto que o planejamento do professor deve se dar de acordo com as necessidades das crianças.

O documento, em seus três volumes, não apresenta a palavra “protagonismo” ou “protagonista”, mas evidencia em diversos momentos, no terceiro volume, a palavra “participar” referindo-se às crianças, especialmente no tocante às suas aprendizagens e não em questões diversas acerca do andamento da escola, por exemplo.

Caminhando um pouco mais nessa linha do tempo, em 2007 se encerra a Década da Educação e, em 2009, a EC nº 53/2009 inclui na redação da Constituição Federal a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade e a EC nº 59

de 2009 inclui como faixa etária obrigatória de acesso à educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade.

Ainda neste ano, a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No primeiro Documento publicado, em 2010, a criança aparece como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Também fica clara na introdução a necessidade de pensar a educação infantil de modo que sejam previstas “formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 07).

As Diretrizes colocam a importância de uma proposta pedagógica que tenha a participação da comunidade escolar. As propostas pedagógicas das escolas, segundo consta no Documento, devem respeitar três princípios, são eles:

- ✓ 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)

As Diretrizes trazem, diferentemente do RCNEI, dois eixos norteadores do currículo: as interações e as brincadeiras. Desta forma, as atividades propostas às crianças devem ser trabalhadas de forma integrada e não fragmentadas.

Mais tarde, a Resolução nº04 de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. E, em 2013, elas são publicadas, contendo a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, além das diretrizes específicas às demais etapas da educação básica, no sentido de

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações

assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2013, p. 8)

Considera-se então a articulação, integração e transição entre as diferentes etapas da Educação.

Nas DCNEI a criança aparece como sujeito histórico e de direitos e também como produtora de cultura. Em relação à função sociopolítica e pedagógica da escola, são apontadas quatro ações para o cumprimento da mesma, dentre elas,

[...] oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. (BRASIL, 2013, p. 85)

Citando a legislação vigente, em específico a Constituição Federal de 1988, a redação das Diretrizes traz que:

[...] as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. (BRASIL, 2013, p. 88)

Fica clara a importância de considerar as colocações das crianças através das diversas linguagens nas escolas e o termo “protagonismo” é explícito no documento:

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta. (BRASIL, 2013, p. 93)

É preciso cuidado para que, ao colocarmos a criança como protagonista nos processos educativos, não coloquemos as professoras e os professores como meros observadores, que

nunca devem interferir nestes processos. Vale ressaltar que professoras e professores, como profissionais da Educação, assumem papel fundamental ao pensar, repensar, transformar práticas que sejam coerentes, bem como oportunizem, de fato através das práticas pedagógicas, o desenvolvimento das crianças. O movimento de escuta em relação ao que as crianças têm a dizer através de diversas linguagens nos proporciona olhar com maior clareza sobre o que as práticas têm proporcionado, assim como auxilia a buscar propostas que, partindo de temas que sejam do interesse das crianças, possam ampliar repertórios e ser ponto de partida para outras questões que o professor ou a professora julguem ser necessário trabalhar naquela etapa. E se o ponto de partida considera os interesses das crianças e elas se percebem ativas neste processo, a atenção delas se voltará para o desenvolvimento das atividades com mais facilidade.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 aprova o novo Plano Nacional de Educação e, com o intuito de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com a Meta 7, estratégia 7.1 do referido PNE e aplicação da LDB que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, é homologada, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento é normativo e serve como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8). Na Base, o termo “protagonismo” também é explicitado, como se percebe a seguir:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15)

O documento propõe que os estudantes, no decorrer de todas as etapas da educação básica, devem desenvolver as competências nele explicitadas e o trabalho com a educação infantil, em específico, se subdivide em direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), e, em campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). E, em cada campo de experiência, são definidos os objetivos específicos a cada grupo por faixa etária denominados como “bebês” (0-01a6m), “crianças bem pequenas” (1a7m-3a11m) e “crianças pequenas” (4a-5a11m). A BNCC pauta-se nas DCNEI e traz os dois eixos norteadores da educação infantil: as interações e a brincadeira.

O direito de aprendizagem e desenvolvimento “participar” reforça a ideia de criança protagonista na escola, a saber:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento a 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. (BRASIL, 2018, p. 38)

O mesmo cuidado em relação às DCNEI se aplica à BNCC: o limite entre o protagonismo das crianças e o protagonismo de professoras e professores, profissionais da Educação que estudam o desenvolvimento humano e devem pensar a prática com intencionalidade, fazendo valer o papel social da escola.

Agora, partindo da esfera nacional e vindo para a esfera municipal, onde desenvolvo meu trabalho como professora coordenadora, há dois documentos principais que eu gostaria de citar aqui. Primeiro, a Reorientação Curricular do município, de 2008. Segundo, a Orientação Curricular para a Educação Infantil, publicada em 2016.

Nos dois documentos é possível perceber uma diferença na concepção de criança que está na etapa da educação infantil.

Em relação à Reorientação Curricular, que foi discutida e redigida em virtude da mudança para o ensino fundamental de nove anos, as concepções de infância apresentadas pelos educadores da educação infantil são as seguintes:

Os educadores da Educação Infantil, de modo geral, vêem o educando como indivíduo curioso, participativo, esperto, ativo, com inúmeras expectativas, que constrói seus próprios conhecimentos. Neste sentido, as falas revelam um sujeito dinâmico, alegre, que cria e recria, que experimenta, que tem disposição para aprender, que traz bagagens significativas das diferentes experiências, um ser pensante, aberto, que busca seu lugar na sociedade. Há ainda a preocupação com o sujeito e sua singularidade, um respeito às suas necessidades básicas, ao direito de brincar, de ser cuidado e amado. Assim, algumas falas remetem ao indivíduo que mesmo disposto a aprender, ainda denota insegurança, fragilidade, dependência. (RIO CLARO, 2008, p. 10)

É possível notar um contraste em relação às concepções relatadas por educadores atuantes no ensino fundamental, apontando a criança desta etapa como “indivíduo mais crítico, questionador, esperto, em constante formação, que constrói conhecimento social, emocional e cultural” (RIO CLARO, 2008, p. 10) e, desta forma “são co-autores de suas aprendizagens, pois participam ativamente do processo, ampliando o seu universo cultural” (RIO CLARO, 2008, p. 10). Desta forma, a criança na educação infantil ainda não é vista

como indivíduo crítico, capaz também de se colocar frente às questões que surgem no cotidiano escolar. Ficam em evidência a fragilidade e a dependência.

Ao tocar no ponto sobre a relação professor-aluno, a Reorientação aponta a criança como “sujeito ativo que participa e intervém no que acontece ao seu redor, uma vez que suas ações são formas de reelaboração e recriação do mundo” (RIO CLARO, 2008, p. 49), sem especificar faixa etária. Traz as contribuições de Paulo Freire, no que se refere à necessidade de uma relação dialógica entre educador e educando, reiterando que tal relação não retira a possibilidade de ensinar. E reitera que:

Muitas vezes, por mais que nos julguemos progressistas em nossas concepções e idéias, acabamos por realizar este tipo de educação, buscando alunos obedientes e cordatos, não abrindo espaço para o diálogo, perpetuando a situação de alienação em que nos encontramos nos dias de hoje.

Pois bem, pautemos a relação professor-aluno na base do diálogo, buscando saber aquilo que os alunos já sabem e a partir daí, planejar nossas metas e ações para atender aquilo que eles ainda precisam aprender. Claro que não estarão todos nos mesmos tempos, no entanto, enquanto educadores saibamos aproveitar os saberes de uns para que possam compor os saberes de todos. (RIO CLARO, 2008, p. 50-51)

Traz, então, a reflexão sobre a participação dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, traz um exemplo de “Projeto de Trabalho” a ser trabalhado com a educação infantil que não especifica a participação das crianças em cada fase do projeto.

No item “Registros reflexivos e fichas avaliativas de aprendizagem” na etapa II da educação infantil, é citada a importância da documentação pedagógica para a reestruturação das práticas pedagógicas, conforme as necessidades apresentadas. Para tanto, são apresentados 10 itens para que a documentação seja contemplada:

1. **Diário de campo:** caderno de registro do professor, onde são registrados, além de dados objetivos, os seus sentimentos sobre o que vê, ouve, suas interpretações.
2. Os **anedotários:** fichas individuais das crianças, em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos, como os envolvidos nos episódios familiares, doenças, recorrentes a desentendimentos acontecidos no grupo de crianças. Podem ser registradas frases, brincadeiras ou outras manifestações.
3. **Diário de aula:** instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos, podendo servir como fonte de informações e subsídio precioso para sua reflexão.
4. O **livro da vida ou da memória do grupo:** é um diário, um espaço coletivo de registro, com base nas idéias postuladas por Freinet, em que cada criança pode representar acontecimentos, sentimentos e situações significativas acontecidas no cotidiano.
5. As **entrevistas:** oportunizam o registro de diálogos com os diferentes atores (professores, pais, educandos). Além de possibilitarem um conhecimento mais aprofundado das crianças, permitem estreitar os laços de afeto.

6. **Debates ou conversas:** é o registro escrito ou gravado de conversas, idéias e debates entre o grupo de crianças com o professor – aparecem as habilidades sociais e a capacidade comunicativa.
7. **Relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados:** caracterizado por desenhos, imagens, textos, coleta de amostras de trabalho, fotografias, diários de aprendizagem, gravações (vídeo e som) e agendas.
8. **Auto-avaliação:** instrumento norteador do trabalho
9. **Coleta de amostras de trabalho:** realiza a seleção de materiais significativos realizados.
10. **Depoimentos de pais e comentários de colegas:** momento de partilhar as conquistas, reorganizar o trabalho, considerar as sugestões para a melhoria das ações educativas. (RIO CLARO, 2008, p. 83-84)

Aqui é perceptível a relevância de ouvir, observar, registrar aquilo que as crianças produzem no cotidiano, entretanto, não deixa claro como as informações proferidas pelas crianças podem ser consideradas para pensar a prática pedagógica ou, até mesmo, se as crianças teriam a liberdade de se colocarem sobre as experiências propostas de forma intencional. Então, é considerado o olhar do adulto sobre o desenvolvimento das atividades pelas crianças e sobre suas aprendizagens, mas não fica explícita uma possibilidade de que as crianças se coloquem intencionalmente a respeito.

A Reorientação segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, da mesma forma, busca olhar para as especificidades da faixa etária que abrange esta etapa da educação básica, mas a redação do documento é centrada no adulto, pela figura do professor ou do educador. E, na mesma linha do RCNEI, a Reorientação traz o “modo de fazer”, exemplos de atividades que podem ser consideradas no processo educativo, como no trecho a seguir retirado do item “Orientações didáticas para o trabalho de educação ambiental”:

Esta caderneta pode ser confeccionada pelo professor ou mesmo pelos próprios alunos, considerando que o caderno de classe é grande e corre-se o risco de sujar, cair em poças d’água, acontecer algo inesperado. O ideal é que levem apenas algumas folhas ou bloco de anotações.

Para a confecção deste material o professor pode aproveitar folhas de sulfite usadas e que seriam descartadas, pois poderá ser utilizado o verso das mesmas. Sabendo disso, pedirá aos funcionários da secretaria que guardem todas as folhas de sulfite usadas que não terão mais utilidade para eles. Com esse procedimento ele já estará passando aos alunos valores sobre a prática do reaproveitamento de material. É uma maneira de mostrar, através de exemplos, o que com palavras se ensina.

[...] Está pronta a caderneta de campo. As crianças adoram utilizar esse tipo de material, pois foram elas que confeccionaram. É interessante que o professor também leve o mesmo material, afinal, nesta faixa etária as crianças costumam tê-lo como “herói” e adoram segui-lo como modelo. (RIO CLARO, 2008, p. 94)

Esta generalização do professor como “herói” de todas as crianças e que todas adoram segui-lo é interessante, mas me causa estranhamento. Parece não ser tão real quanto parece, posto que não são apresentadas falas ou manifestações das crianças a respeito.

Em outro trecho do mesmo item, ao falar sobre os relatos em sala de aula após uma experiência de campo, é citada a expressão “dar voz” aos alunos, explicando o porquê disto:

Os relatos orais em sala de aula correspondem ao momento em que o professor vai “dar voz” aos alunos, isto é, possibilitará às crianças que relatem oralmente o que observaram, viram de importante no campo e que julgam relevante expor aos colegas. É uma atividade que permite aos alunos desenvolver a oralidade, a memória, pois retomarão um trabalho realizado anteriormente, a organização das idéias, afinal terão que organizá-las para colocar para todos da classe. Este tipo de trabalho faz com que as crianças comecem a perder o medo de se apresentar em público, porém mais uma vez é de grande importância o papel do professor como mediador, ou seja, é ele quem vai transmitir essa segurança aos alunos, não permitindo que zombem da criança que está relatando algo, caso ela diga algo fora do contexto. (RIO CLARO, 2008, p. 95)

A voz das crianças, no caso citado anteriormente, significa potencializar suas aprendizagens e, em tese, perder o medo de falar em público, mas não opinar sobre a experiência em si.

Caminhando um pouco mais na linha do tempo, vamos até 2016, com a publicação da Orientação Curricular da Educação Infantil do município, da qual fiz parte da construção junto às professoras coordenadoras da Rede Municipal de Rio Claro e à SME a partir de 2015, após assumir a função de professora coordenadora. As discussões para a elaboração do documento iniciaram em 2014.

Após a publicação desse documento os planos anuais das escolas de educação infantil passaram a ser organizados “por aspectos do desenvolvimento, e não mais por eixos de trabalho como indica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RIO CLARO, 2016a, p. 9). A Orientação traz como subsídio as DCNEI e a legislação vigente, assim como as teorias sobre a educação infantil. A Reorientação Curricular do município também é citada como uma referência.

Já no texto introdutório, é feita referência à Pedagogia da Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) e ressalta que:

Dentro desta compreensão a criança, desde bebê, é considerada protagonista no processo de aprendizagem. Mas, o que significa isso? Significa ver a criança como ativa e participativa nas decisões cotidianas, questionando, descobrindo, experimentando, construindo, inventando, entre muitos outros verbos que lhe permita o direito de “ser” dentro do espaço escolar. (RIO CLARO, 2016a, p. 11)

Também fica explícito que falar em protagonismo infantil não exige a escola de ter intencionalidade pedagógica e um trabalho planejado. Desta forma, é importante que o adulto organize seu trabalho pensando na relação dialógica com as crianças, colocando o cuidar, o brincar e o educar como indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem das crianças (RIO CLARO, 2016a).

Ao longo da linha do tempo aqui apresentada, o protagonismo infantil aparece ao final dela nos Documentos que normatizam e referenciam a educação infantil no Brasil.

Como já apontado anteriormente neste capítulo, é preciso compreender o motivo pelo qual a palavra protagonismo é utilizada e a ideia de protagonismo infantil apresentada nesta pesquisa pode diferir da ideia impressa nas DCNEI e na BNCC. Da mesma forma, a palavra “participação” precisa ser bem compreendida quando utilizada nestes contextos.

O termo participação, para alguns autores, pode carregar um sentido mais democrático, posto que não coloca um sujeito em evidência, mas vários. Mas há quem coloque participação e protagonismo como sinônimos. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), ao falarem sobre um levantamento bibliográfico acerca do protagonismo de jovens/alunos, apontam que:

[...] a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o “protagonismo dos jovens/alunos” é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outroalaria de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.

Ao se voltar à etimologia do termo “protagonismo”, verifica-se que *protagnistés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular. (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413)

Quando os documentos trazem o termo “participação” referindo-se às crianças, o destaque do processo educativo está no professor. Quando trazem, recentemente, o termo “protagonismo” referindo-se às crianças, a centralidade do processo educativo está nas crianças, minimizando, de certa forma, a importância do ensino. É preciso considerar para quem falamos em protagonismo e para que. Será que todas as crianças podem carregar o título de protagonistas da mesma forma? E aqui considerando tanto a escola quanto a sociedade. Além disso, o que significa ser protagonista na escola pública? O que significa ser protagonista na escola particular?

Qualquer termo utilizado, seja participação ou protagonismo, mesmo havendo uma linha tênue entre as definições de ambos, carrega um significado político. É preciso cuidado no sentido de que, mesmo carregada de significado, uma palavra pode dar margem a diversas interpretações. Colocar a criança como protagonista pode ter como efeito a minimização do papel do professor. Colocar o professor como protagonista pode acarretar em uma visão adultocêntrica, que não permite a escuta em relação ao que as crianças têm a dizer.

É preciso que fique claro o papel do professor na escola e o papel da criança. E cabe ressaltar que a criança apresenta repertório diferente em relação ao da professora ou do professor que carrega saberes que dizem respeito diretamente às práticas pedagógicas e sua relação com o desenvolvimento humano. O que não se pode fazer é pensar a criança como ser limitado e que somente “será” quando for uma “criança maior” ou adulta. As crianças, levando em consideração sua faixa etária, têm contribuições importantes a dar sobre questões relativas às suas aprendizagens, ao contexto escolar, entretanto o papel do professor ou da professora não pode ser minimizado, posto que é quem conduz o processo educativo considerando os saberes historicamente construídos pela humanidade e há que se lembrar o papel da escola, que é de difusão destes saberes, ampliação de repertórios e também do cuidado.

Como é possível perceber, a utilização do termo participação ou protagonismo não se dá em vão, entretanto pode abrir margem para diferentes interpretações, inclusive colocando os dois termos como sinônimos. Então, como apontam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004):

No caso do protagonismo, como vimos, os discursos dos diversos autores estudados e dos documentos oficiais advogam, de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas.

Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares.

Caberá aos professores, pesquisadores e especialistas o trabalho constante de desbastar os sutis vieses ideológicos desse “inferno semântico” de que nos fala Veríssimo (*apud* Frigotto, Ciavatta, 2002), de modo que a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica. (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413)

Ainda que os autores tratem dos termos em relação aos jovens, entendo que cabe ampliar essa compreensão para as crianças também.

Nesta pesquisa utilizo o termo protagonista que é designado tanto às crianças quanto às professoras, aproximando-o da ideia de participação ativa, posto que o interesse aqui é justamente trazer à luz a importância do papel que cada um assume na escola. E, ainda polindo o sentido que a palavra protagonista assume nesta pesquisa, é preciso que fique claro também que a ideia é trazer à luz cada sujeito e suas contribuições no processo educativo, mas ressaltando que se trata de um agir dentro de um coletivo, ou seja, cada sujeito em suas relações com os outros, levando em consideração as vozes que se elevam dentro do contexto escolar.

É preciso, desta forma, que haja o cuidado de não sair de um adultocentrismo para um pedocentrismo, como apontam Pires e Branco (2007):

Os princípios que sustentam a participação infantil indicam que é necessário investir na autonomia infantil, o que não significa incentivar o surgimento de pequenos tiranos, nem a submissão dos adultos à vontade das crianças. Pensar desta forma seria inverter a situação que hoje se verifica sem nenhum ganho desenvolvimental ou social. [...]

É muito mais produtivo imaginar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório de realização das ações de um determinado projeto. Crianças e adultos assumirão responsabilidades diferentes (nem por isso necessariamente menos importantes) ao longo de todos os momentos, desde o surgimento de uma idéia, sua discussão e realização. No entanto, é necessário alertar que os critérios utilizados atualmente para separar o mundo entre crianças e adultos não facilitam este tipo de configuração e compartilhamento de responsabilidade e compromissos. (PIRES; BRANCO, 2007, p. 317)

Então, o que quero explicitar nesta pesquisa é a importância de que cada um contribua, à sua maneira, com o processo educativo, assumindo seu protagonismo, sem partir para uma ideia de dois extremos ou individualista. Não se trata de minimizar a importância de espaços nos quais as crianças possam se colocar e, tampouco, ter uma compreensão errada de que quando a criança é protagonista, a professora consequentemente tem seu papel desfigurado.

Agora apresento as perspectivas teóricas que ajudam a dialogar sobre práticas pedagógicas que oportunizam o protagonismo infantil na escola e que também consideram o protagonismo dos professores.

3.3 Perspectivas teóricas

Antes de apresentar as perspectivas teóricas que entrarão em diálogo nesta pesquisa, é preciso dizer que Freinet foi precursor da ideia de olhar para a criança como protagonista:

[...] foi um educador à frente de seu tempo. Suas ideias e proposições pedagógicas se pautavam no profundo respeito à necessidade e interesse das crianças (FREINET, 1979). Compreendia a escola e as relações que ali se estabeleciam como uma oportunidade de crescimento pessoal para todos os sujeitos envolvidos. (KUSUNOKI, 2020, p. 191)

Freinet deixa claro que “não formamos um homem pré-fabricado, mas homens vivos e dinâmicos” (FREINET, 1976, p. 52). E complementa que: “é essencial que a criança, em lugar de ser reprimida e recalcada, mercê das regras desumanas da escola, possa exprimir-se e libertar-se” (FREINET, 1976, p. 59). Tinha como base fundamental de suas técnicas a livre expressão:

Em essência, as práticas desenvolvidas por Freinet possibilitavam à criança lugar privilegiado nas relações, uma vez que, concebida por ele como sujeito histórico, tinha “[...] suas próprias experiências e os seus conhecimentos diversos [que como sujeito] tem também alguma coisa para ensinar” (FREINET, 1973, p. 53 *apud* KUSUNOKI, 2020, p. 193)

Ele buscava “encontrar na expressão livre da criança os germes para sua completa realização e harmônico desenvolvimento. O meio de expressão privilegiado da criança é o imaginário, através do qual exprime a realidade, representando-a” (ELIAS, 1997, p.60). E, ainda:

A livre expressão, como manifestação de vida e possibilidade de intervenção sobre o real, pode ajuda-la a ultrapassar o egoísmo, liberdade meramente abstrata e individual, proporcionando-lhe a experiência de estar no mundo, uma liberdade construída coletivamente e pelo respeito mútuo. (ELIAS, 1997, p. 61)

Além disso, na pedagogia Freinet, se considera o individual e o coletivo, buscando o desenvolvimento do senso cooperativo, reunindo professores e alunos para tomarem decisões sobre a turma, a organização de materiais, atividades a serem realizadas, prazos dentre outros (ELIAS, 1997). Desta forma,

O planejamento é flexível, montado cooperativamente com os alunos, de forma a atender os programas oficiais e os interesses destes, sem perder de vista a programação oficial a ser cumprida. Do plano geral extraem-se os planos anuais, semanais e diários. Estes são o centro da organização: são individuais, discutidos sempre em conjunto, professor/alunos, para melhor acompanhamento da apropriação/produção do aluno. Cada etapa vencida é avaliada, considerando-se, principalmente, o empenho do aluno no processo, isto é, um momento de reflexão para melhor encaminhamento da aprendizagem, quando se retomam as dificuldades e projeta-se a continuidade do trabalho.

O trabalho cooperativo, que exige autodisciplina, desperta o interesse dos alunos. A classe se torna uma verdadeira comunidade de indivíduos que participam da elaboração de regras para alcançar o melhor desenvolvimento em seus projetos e atividades. (ELIAS, 1997, p. 65-66)

E é buscando olhar para a criança sob essa perspectiva que trago como referencial teórico para esta pesquisa duas abordagens que se entrelaçam: a de Reggio Emilia, proposta por Loris Malaguzzi e continuada por sua sucessora Carla Rinaldi, e a Pedagogia-em-Participação, proposta por Júlia Oliveira-Formosino. Ambas partem do continente europeu e ganham influência ao redor do mundo.

Importante ressaltar aqui que a ideia não é a de “copiar” modelos de territórios distantes e que pouco têm a ver com a realidade brasileira. Não há como copiar modelos. Seria como calçar um sapato de um número que não corresponde ao tamanho dos pés. Mas a literatura sobre tais abordagens ajuda-nos na compreensão em relação às possibilidades de criar ambientes nos quais o protagonismo infantil se faz presente na etapa da educação infantil.

Por que Reggio Emilia?

Primeiro porque me chama a atenção a preocupação com a democracia e a participação ativa de crianças e famílias, “[...] algo que se contrapõe à apatia e ao desinteresse, que costumam ser as consequências de não ser ouvido nem levado a sério” (DAHLBERG; MOSS, 2019, p. 51). Segundo, pelo fato de colocarem a importância da escuta e da documentação pedagógica como pontos fundamentais na avaliação e reflexão sobre a prática pedagógica, o que será mais amplamente discutido posteriormente.

Por que a Pedagogia-em-Participação?

Os motivos desta escolha são muito parecidos e se entrelaçam com a escolha da abordagem italiana, anteriormente mencionada. A Pedagogia-em-Participação tem Loris Malaguzzi como uma referência no que se refere à documentação pedagógica nesta perspectiva. A pedagogia participativa considera as crianças em sua integralidade, é mais holística e menos compartimentada que a pedagogia tradicional. O foco da coleta de informações e da avaliação, cujo principal objetivo é interrogar, documentar e realizar valorações embasadas sobre a qualidade e potencialidade das experiências de aprendizagens oportunizadas às crianças pequenas, é tridimensional, considerando: o contexto pedagógico, o processo pedagógico e os resultados pedagógicos, identificando seu potencial transformador (PASCAL; BERTRAM, 2019).

Portanto, trago como embasamento teórico perspectivas que olham para a criança como sujeito pertencente e ativo no processo educativo, capaz de contribuir com suas ideias dentro do contexto escolar.

Tanto a abordagem Reggio Emilia quanto a Pedagogia-em-Participação ressaltam a importância da “imagem” da criança que, para nós, se traduz em concepção. Rinaldi (2019) esclarece:

As crianças não são apenas o nosso futuro, nas quais investimos oprimindo seus sonhos e sua liberdade de ser alguma coisa diferente daquilo que desejamos para elas. Elas são o nosso presente. A criança não é uma cidadã do futuro; ela se torna cidadã desde o primeiro instante da vida, e ainda a mais importante de todas, porque representa e traz o “possível”, uma declaração que, para mim, não tem nenhuma retórica. (RINALDI, 2019, p. 305)

E Oliveira-Formosinho (2019) ajuda a complementar:

A Pedagogia-em-Participação compreende a imagem da criança a partir da sua identidade real: o que ela é, o que sente, o que pensa, o que faz, o que aprendeu e como aprende.

Para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 115)

A criança não é vista como a “semente” para o futuro, mas “é uma construção social, é um ser ‘que existe’ em plenitude no ‘aqui e agora’, produzindo ‘enredos’ e inserindo-se em ‘cenários’ que, muitas vezes, não são feitos para ela.” (HORN, 2007, p. 26). “É” agora com seus desejos, inquietações, e modos de pensar o mundo que a rodeia. Entretanto,

O predomínio da imagem de criança como incompetente levou a que frequentemente se recorresse aos adultos com quem ela tem mais contato (em geral, seus pais ou professores), os quais supostamente a conhecem bem, para saber o que ela pensa, deseja, gosta, etc. (CRUZ, 2008, p. 78)

E devido a esta visão, as práticas na escola refletiram e ainda refletem o adultocentrismo.

Eis aqui a importância de que professores, professoras, educadores de modo geral, coloquem em pauta as discussões acerca de qual a concepção ou imagem de criança que se

tem dentro da escola. Mantemos as mesmas concepções de outrora? Estamos perpetuando práticas que não levam em consideração as vozes das crianças?

Vale ressaltar que, tanto na Pedagogia-em-Participação, quanto em Reggio Emilia, o adulto, no caso o professor ou a professora, também é protagonista no contexto escolar. Loris Malaguzzi resalta a importância de professores e famílias que são parte importante nas relações dialógicas que devem ocorrer no contexto escolar:

[...] é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse. (MALAGUZZI, 2016, p. 70-71)

Desta forma, a harmonia entre as vozes de adultos e crianças é peça fundamental nos processos de aprendizagens.

Para Rinaldi (2019),

O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. Ele não pode ser apenas alguém [...] que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para “outras” crianças e para contextos indefinidos. O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes), ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis (RINALDI, 2019, p.108)

O professor ou a professora precisa ter consciência de que cada turma composta por cada criança apresenta suas especificidades, e o protagonismo de ambas as partes implica compreender o contexto em que todos estão inseridos, naquele espaço, naquele tempo. Assim, o que precisa ser trabalhado não se simplifica a ações automáticas, meramente reprodutoras daquilo que já está posto e engessado, mas se aperfeiçoa na ação através da reflexão, pela consciência do que é preparado e para que, para quem e porque é preparado.

Se consideramos que as crianças são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e cada uma é sujeito histórico que carrega consigo experiências, memórias, singularidades, não é possível pensar a Educação como um “recebe e faz” contínuo, sem parar para olhar o contexto no qual cada um de nós está inserido, naquele espaço-tempo.

Essa discussão envolve também o olhar para o trabalho realizado pelo professor ou pela professora nos anos anteriores. Não se trata de jogar fora toda uma bagagem de experiência e conhecimentos sobre o que é ser professora na educação infantil, mas refletir criticamente sobre como se revisita este tempo já passado. Será possível pensar em uma

Educação na qual eu pego meu Diário de Bordo e reproduzo integralmente com a turma do ano atual aquilo que fora realizado com a turma do ano passado?

A identidade profissional do professor ou da professora se constitui também pela experiência, mas isso não significa engessar-se a ponto de descartar as inúmeras novas possibilidades que cada turma e cada criança, ano letivo a ano letivo, nos trazem como propostas de caminhos a serem seguidos. Importante ressaltar que a formação continuada também faz parte desta constituição e é fundamental para que esse engessamento deixe de fazer parte da constituição profissional do professor ou da professora.

Desta forma, o que auxilia o professor ou a professora em sua prática considerando a criança também como protagonista? Eu diria que, primeiro, a escuta ativa. Depois, a documentação pedagógica junto à avaliação, o modo como se dá a ocupação dos espaços na escola, os projetos e, não menos importante, o espaço do brincar na escola. Falarei um pouco sobre cada um aqui.

É importante ressaltar que ouvir não significa, necessariamente, levar em consideração o que fora dito ou expressado. Desta forma, quero deixar claro que a importância da escuta (estar consciente daquilo que está ouvindo) para a reflexão sobre as práticas pedagógicas reside justamente em considerar aquilo que as crianças têm a dizer. E considerar não significa acatar, mas também é importante explicar à criança o motivo pelo qual sua proposição não foi acatada pela professora. É preciso que haja uma escuta responsiva e não que se torne mero cumprimento de um protocolo posto por uma teoria. É preciso que, na prática, se faça valer o direito da criança de ser ouvida, respondida e de ser pertencente ao ambiente escolar. A definição do termo escuta pode ser vasta se olhada sob este ponto de vista. Para Oliveira-Formosinho (2007),

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem. Para além da discussão sobre os formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e integrada da escuta. A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28)

Sobre a co-construção nos processos de aprendizagem, em outro momento Oliveira-Formosinho (2019) esclarece que se trata de uma revolução copernicana na pedagogia da

infância e que esta revolução não fez uma inversão de lugares, mas, cada um assumindo seu papel (professoras e crianças), podem tomar decisões compartilhadas, realizar ação e reflexão em conjunto, considerando que o conhecimento é uma construção conjunta na ação contextualizada e a autora complementa:

É muito importante que todas as crianças, desde as muito pequenas até as com mais idade, participem no processo “revolucionário” de recriação do seu papel como sujeitos, considerando que a realidade educacional é um processo permanente de humanização e democratização. Esse é o cerne da revolução copernicana no ensino e aprendizagem em educação infantil. O direito das crianças à aprendizagem, visto como uma experiência vivida, cultural e democrática, desafia os educadores a serem pensadores profundos a respeito das identidades das crianças, bem como a respeito das suas próprias identidades e papéis. A documentação pedagógica apoia os profissionais a serem reflexivos e a ter poder de ação em todos estes níveis. O direito das crianças de aprender desafia os educadores a pensarem sobre o tipo de relações que estabelecem, sobre as interações pedagógicas, sobre como usar o seu conhecimento (poder) para provocar os processos de pensamento das crianças, sobre a suspensão ética do poder do seu conhecimento de maneira a criar, para cada criança e para cada grupo, um espaço para o exercício dos seus próprios poderes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 114)

Ainda sobre a escuta, Rinaldi (2019) aponta uma definição ampla do termo:

Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção).

Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir aos outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós.

Por trás do ato da *escuta* existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. [...] Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros. (RINALDI, 2019, p. 124)

A autora nos chama a atenção para reflexões importantes. Primeiro, situando-nos de que se trata de um processo que envolve todos os nossos sentidos e é preciso que estejamos atentos a todas as linguagens, o que é fundamental na educação infantil, para conseguirmos compreender o que as crianças têm a nos dizer seja com o uso de suas cem linguagens (como apontado por Loris Malaguzzi em seu poema “Ao contrário, as cem existem”), seja no silêncio.

Outro ponto importante para pensarmos é sobre a escuta de nós mesmos em todo este processo que envolve inúmeras relações no chão da escola. Escutarmo-nos para compreendermo-nos e, assim, compreender o outro também.

Então, por que ouvir as crianças? É uma pergunta que Cruz (2008) faz e, em seguida, nos dá a resposta: “[...] ser ouvida acerca de temas que lhe dizem respeito é um direito das crianças (não uma concessão que lhe fazemos) e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões” (CRUZ, 2008, p. 79).

Ter essa compreensão de que ter sua voz ouvida e levada em consideração é um direito da criança e não um favor prestado pelo adulto é fundamental para compreendermos a potência do protagonismo infantil no processo educativo. É essa voz que ajudará a apontar os caminhos que precisam ser seguidos. E, junto à voz do adulto, esse caminho vai se constituindo com significado, o que implica aprendizado.

Entretanto, cabe dizer que o ato de escutar, como é proposto nas definições apontadas anteriormente, não é algo fácil de se colocar em prática, principalmente quando diz respeito à escuta do adulto em relação às crianças. Primeiro, porque o número de crianças em cada turma não é pequeno e isso faz diferença nas relações adulto-criança estabelecidas no contexto escolar. Segundo, porque, muitas vezes, as crianças nos desestabilizam e nos despem de nossas certezas. Escutar,

Exige uma profunda consciência e a suspensão de 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.

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). (RINALDI, 2019, p. 125)

Tanto não suportam, como nos chamam a atenção para elas a todo o momento. Seja quando falam, seja quando gesticulam, seja na negação de uma atividade proposta. E elas são várias, são diferentes, são singulares. O processo de desconstrução não é apenas do adulto ali, no ato educativo, mas também do sistema. Turmas numerosas não favorecem a escuta e não por má vontade do adulto, mas porque a escola tem seu tempo pré-determinado. E esse tempo na educação infantil precisa ser visto com calma e responsabilidade. Como escutar 25 crianças pequenas dentro de uma rotina apertada? Como escutar a si mesmo dentro dos prazos pré-estabelecidos? A escola segue o ritmo agitado da sociedade e reproduz a liquidez das

relações quando deveria ser lugar de tempos melhor aproveitados, com consistência e sem perder, obviamente, a essência de seu papel social.

Apesar do exposto, não existe álibi (BAKHTIN, 2010) para não tentar, para não buscar. Com aquilo que temos agora, como podemos colocar essa escuta responsiva em prática? Esse processo que abala nossas estruturas e nos faz andar por caminhos, às vezes, desconhecidos... É o que busco trazer nesta pesquisa, mais adiante, com algumas práticas que desenvolvemos.

É crucial que questionemos, sempre questionemos com responsabilidade, se o sistema educativo permite uma educação que garanta às crianças seu direito de ter voz. É preciso também questionarmo-nos a nós mesmos se, de algum modo, já não é possível começar este processo, assumir nossa responsabilidade dentro deste sistema educativo que é movido por nós também. E nos colocarmos, porque somos também protagonistas, apesar de termos sido convencidos, alguns de nós, em nossos percursos de formação do contrário.

Então, é preciso considerar que deve haver a importância de estabelecer uma relação dialógica – e muito se fala sobre isso fazendo referência aos adultos da escola, mas as crianças também são parte destas relações e devem ser, efetivamente, participantes.

Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder.

Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de saber construir um cotidiano dialogante nas instituições de educação da infância, um cotidiano onde a prática de escutar o outro é sustentada, onde escutar as crianças não é um processo selectivo de que nos interessa ouvir... mas um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008, p. 70-71).

Pensemos nas crianças como sujeitos sendo/estando agora e não somente como uma preparação para a idade adulta. Não há melhor modo de formar para as etapas posteriores senão a de considerar as especificidades da etapa que estão vivendo agora, como estão sendo agora e quais as necessidades que são colocadas por elas... agora. O que virá depois é consequência.

Temos, então, a definição de escuta e a importância de colocar isso em prática no cotidiano da escola para que as crianças se sintam pertencentes e exerçam seu protagonismo. Agora, vamos à documentação pedagógica.

Então, o que é documentar? Rinaldi (2019) nos esclarece que:

[...] documentar significa acima de tudo deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observação, diários e outras formas narrativas, mas também gravações, fotografias, *slides* e vídeos que possam tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e as formas de construção do conhecimento (incluindo também os aspectos relacionais e emocionais). (RINALDI, 2019, p. 110)

Ora, mas se a documentação é organizada pelo professor ou pela professora, em que consiste atrelá-la ao protagonismo infantil?

Eis um equívoco que precisa ser superado. As crianças participam diretamente da documentação pedagógica, pois elas que produzem boa parte dos registros e, mesmo as fotografias ou os vídeos contam com participação direta delas nas ações que ali são registradas. As crianças também são capazes de colaborar na organização desta documentação e é importante que isso aconteça, pois é nesse momento que poderão rememorar processos de aprendizagem e indicar aos adultos aquilo que foi significativo, de fato, ou não. De acordo com Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008),

[...] quando as crianças são envolvidas na avaliação do seu próprio trabalho e participam activamente no processo de construção do seu portfólio, começam a compreender as suas forças e a reflectir sobre as suas próprias necessidades e isso ajuda-as a **sentirem-se responsáveis pela sua própria aprendizagem**, porque as crianças escolhem e tomam decisões, responsabilizam-se por essas decisões e compreendem que essas decisões têm influência na sua vida.
[...] quando as crianças têm oportunidade para participar e tomam consciência da importância que as suas escolhas representam para a construção do seu próprio processo de aprendizagem, **desenvolvem o sentimento de competência e autoria e descobrem a importância de pensar por si próprias** acerca das coisas que lhe dizem respeito. (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 130)

Cabe ressaltar que, além daquilo que envolve as aprendizagens das crianças, a documentação também revela as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, ou seja, “revela também o ensino e os processos de desenvolvimento profissional prático” (DUNE, 2009 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 124), o que deve colaborar com as reflexões sobre as práticas.

Documentar também envolve a ocupação dos espaços pelas crianças. Implica em ocupação durante as vivências e depois que elas aconteceram. Quais os vestígios que ficam de tais vivências no espaço escolar? Não há como falar em protagonismo infantil sem falar de espaço e “quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica.” (HORN, 2007, p.20).

A configuração do espaço apontará à criança o quanto ela pode se expressar nele ou se é um lugar de controle, que preza pelo individualismo e não o coletivo. Se há materiais e

brinquedos ao alcance, se o mobiliário fica estático o ano todo, se há lugar de exposição de seus registros, de descobertas, se paredes mudam de configuração ao longo do ano. Mas cabe ressaltar que o espaço por si só não garante o protagonismo infantil, isso depende diretamente das relações que se estabelecem. “Embora o espaço físico tenha uma pedagogicidade indiscutível, ele não é suficiente para caracterizar um contexto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 23) e como aponta Horn (2007):

Valeria a pena destacar a relação que existe entre controle e emancipação... Permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas não garante, por si só, uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões únicas. Podemos interpretar tal situação à luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não “pedindo licença” para se emancipar. (HORN, 2007, p. 25)

Importante ressaltar que o espaço físico somente se tornará oportuno para que a criança exerça seu protagonismo se o ambiente também for pensado para que isso aconteça. Exemplifico: no espaço físico podemos alterar as disposições de mobiliário, deixar materiais ao alcance das crianças, mas se as relações entre adulto e criança não prezarem pelo protagonismo infantil, a organização do espaço de nada adiantará. Desta forma, os espaços da escola podem e devem ser ocupados das mais diversas formas pelas crianças para que, assim, elas possam exercer seu direito de expressão através das diversas linguagens; e o ambiente que implica também as relações entre crianças e adultos deve se organizar de modo a garantir que isso, de fato, ocorra.

E, falando em expressão, os projetos entram como uma estratégia importante de garantia ao direito de ter voz das crianças em seus processos de aprendizagem.

De acordo com Barbosa e Horn (2008),

Os projetos¹² abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35)

Entretanto, para que o projeto seja via para que ocorra o protagonismo das crianças, é preciso que a participação delas se dê em todas as fases do projeto, desde as sugestões de temas até a avaliação daquilo que foi aprendido, daquilo que foi bom, daquilo que foi ruim.

¹² Os teóricos que embasam os projetos discutidos pelas autoras são Hernández (1998); Anguita e Lopez (2004).

É preciso o cuidado de não minimizar as temáticas trabalhadas durante os projetos em conceitos simplificados, por se tratar de turmas de crianças pequenas.

Não é possível continuar simplificando situações nas quais “a magia da onça-pintada e o estupor pelo tigre dente de sabre” são transformados nas classificações de animais domésticos e selvagens, reais e imaginários, ou nas quais o meio ambiente é definido como reino animal, vegetal e mineral. Ainda constatamos outras simplificações não científicas e empobrecedoras do mundo para as crianças, as quais partem do pressuposto de que, apenas porque elas são pequenas, não merecem atenção ou ampliação de horizontes e aprendizagens complexas. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 38)

As crianças costumam nos surpreender quando exercem seu direito de ter voz durante o andamento dos projetos das turmas. Trazem questões, seus significados sobre as coisas, seu repertório e, muitas vezes, desafios para a professora que se vê desestabilizada frente a algo que, no momento da pergunta, não tem a resposta. O adulto também aprende durante a realização dos projetos quando se permite desestabilizar pelas falas e expressões das crianças, o que, conseqüentemente, vai gerar uma busca, que vai gerar novas aprendizagens e ampliação de repertório.

Então, dizer que a criança precisa ser participante ativa em todas as etapas do projeto não significa, em hipótese alguma, que a professora fique em segundo plano. É um caminhar junto, descobrindo a gama enorme de possibilidades que o trabalho com um tema pode trazer. E, a partir disso, trabalhar para o desenvolvimento das crianças. É preciso escutar as sugestões que elas oferecem, senão corre-se o risco de cair nos projetos ilusórios e artificiais, que a professora determina o tema e todos os caminhos que serão percorridos. Ostetto (2012) faz uma consideração importante a respeito do planejamento com temas na educação infantil e que precisa ser levado em consideração para uma reflexão sobre as práticas:

Na proposição de atividades motivadas pela temática escolhida, haveria uma intencionalidade explícita, tanto na articulação entre todas as atividades planejadas como nos conhecimentos envolvidos.

O que percebemos na prática dos educadores, entretanto, é que a escolha do tema acaba sendo um pretexto para a listagem de atividades. Ou de outro modo, como já testemunhei, muitas vezes o tema transforma-se numa verdadeira “camisa de força” imposta pela coordenação de uma instituição a todos os educadores: dos bebês às crianças de seis anos, mês a mês são escolhidos os mesmos temas para planejamento. (OSTETTO, 2012, p.186)

Importante pensarmos, enquanto professora coordenadora e professoras, a real intencionalidade dos projetos na escola e quais as armadilhas de propor temas sem a escuta ativa e observação em relação às crianças.

E, ainda dialogando com Ostetto (2012), a autora coloca a importância das relações no planejamento, e que tomo a liberdade aqui de transpor para os projetos realizados com as turmas (que não deixam de ser também um modo de planejar):

O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem. Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. (OSTETTO, 2012, p. 190)

Trabalhar com projetos é trabalhar com imprevisibilidade de tempo, afinal, a duração pode ser prevista para um mês, mas render uma semana ou vice-versa. Leques de possibilidades se abrem e se fecham a todo o momento e quem determina isso são crianças e professora. Se determinado tema instiga a curiosidade e a atenção das crianças, é o momento de aproveitar a oportunidade para que as aprendizagens ocorram, de fato. Já se outro tema se esgota rapidamente, não há porque insistir nele, o que pode se tornar exaustivo para ambas as partes.

Quando o projeto é construído em colaboração e com responsabilidade de planejar e documentar cada etapa, de observar o que é necessário ser trabalhado, de olhar para a criança de forma holística, superando a separação que existe, ainda, entre corpo e mente, há grandes chances de que as crianças se desenvolvam em todos os aspectos.

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade, o tipo de abordagem serão definidos pelo processo de trabalho cooperativo do grupo (adultos e crianças). Quais serão os conteúdos e como o ensino será desenvolvido somente saberemos ao longo do percurso definido por cada grupo. Portanto, o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas “durante o caminho”. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 42)

E, como dito anteriormente, ter flexibilidade envolve responsabilidade, observação e escuta atentas para que o processo seja significativo e possa se perceber quais são as necessidades das crianças, considerando a faixa etária e os objetivos propostos.

Agora, e não menos importante, cabe aqui falar sobre o brincar na escola. O brincar em sua essência, que é quando as crianças têm total liberdade de criar e recriar através de suas brincadeiras. Segundo Benjamin (2009):

Se [...] fizermos uma reflexão sobre a criança que brinca, poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. (BENJAMIN, 2009, p. 92)

Benjamin nos ajuda a pensar sobre a importância do brincar, onde a criança pode criar de diversas formas diferentes cenários, sem necessitar que o adulto indique tudo o que é preciso fazer ali naquele momento.

Qual o espaço deste brincar na escola que é lugar de interferência do adulto, basicamente, o tempo todo? Este espaço deve existir?

A minha resposta para estas perguntas é de que, primeiro, o brincar ainda não é completamente legitimado na escola. Segundo, sim, o brincar deve acontecer neste contexto.

Mas se a escola tem uma função social, formal, como o brincar pode fazer parte deste contexto sem descaracterizá-lo?

As crianças brincarem sem a interferência do adulto não exime este da observação do que as crianças estão produzindo no momento de brincar. É a hora de observar o que as crianças nos mostram enquanto repertório, desenvolvimento, apreensão de conceitos já trabalhados ou não. A observação atenta do adulto sobre o brincar revela dados importantes sobre o desenvolvimento infantil na escola. E é um momento no qual as crianças usam várias linguagens para se expressarem das mais diversas formas, implicando em uma riqueza de detalhes que confere à escola arcabouço para descobrir pontos fundamentais que precisam ser trabalhados, conversados, desenvolvidos.

Falar em brincar na escola pode causar ainda certo desconforto em educadores, que podem ter a falsa impressão de que se trata de um *laissez faire*, mas a diferença do brincar na rua, por exemplo, consiste em que, na escola, o adulto observa, registra e descobre a riqueza de repertórios, de significações e ressignificações infantis e utiliza isso como mais um material importante para as próximas proposições de atividades. No momento do brincar, somente a criança é protagonista. O adulto entra nesta relação como coadjuvante, com seu

silêncio observador e com seus ouvidos atentos. Pode e deve entrar na brincadeira também, mas não como quem domina aquele contexto por saber mais, apenas como participante e tocando conforme o maestro (a criança) indicar.

E não poderia deixar de esclarecer porquê o brincar deve estar presente na escola: as crianças aprendem através da brincadeira. Como revisitar o óbvio é fundamental para que não nos percamos nas nossas certezas, cabe apontar que:

Se a criança não pode agir como um adulto, pode fazer de conta que o faz, criando situações imaginárias em que se comporta à semelhança do comportamento adulto. Ela se torna o que ainda não é, age com objetos substitutivos daqueles que ainda lhe são vetados, interage conforme padrões distantes daqueles que demarcam seu lócus social. O exercício da ludicidade vai além do desenvolvimento real porque nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta auto-regulada, à criação de soluções e avanços nos processos de significação. Na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato. A força motriz da ludicidade, o que a faz ser tão importante no complexo processo de apropriação de conhecimentos, é a combinação paradoxal de liberdade e controle. Ao mesmo tempo em que os horizontes ampliam-se segundo os rumos da imaginação, o cenário lúdico emoldura-se segundo os limites que os próprios jogadores impõem-se, subordinando-se mutuamente às regras que conduzem a atividade lúdica. (PIMENTEL, 2007, p. 227)

Alessandra Pimentel nos ajuda a compreender como o brincar possibilita aprendizagens às crianças e quão fundamental é que ele ocorra,

[...] porque o jogo tem explícita relação com o desenvolvimento potencial e porque estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança torne-se capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria. (PIMENTEL, 2007, p. 227)

Sendo assim, o brincar na escola de educação infantil justifica-se pelas inúmeras aprendizagens que ocorrem através dele e porque é uma forma legítima das crianças exercerem seu protagonismo.

Diante do exposto é possível perceber que o protagonismo infantil na escola é crucial para que aprendizagens significativas e de forma mais abrangente ocorram, da mesma forma que o papel do adulto não pode ser minimizado neste processo, sendo ele responsável por organizar a prática pedagógica com base naquilo que as crianças já sabem e naquilo que as crianças precisam aprender.

A participação efetiva das crianças pode acontecer das mais variadas formas, mas isso exige o olhar sensível do adulto. E importa ressaltar que a escuta do adulto em relação à

criança não deve se dar em momentos específicos e pré-estabelecidos, mas sim quando a criança deseja se expressar, seja sobre as atividades ou experiências, seja sobre aspectos estruturais da escola, como a limpeza, o mobiliário, a organização do espaço, a pintura das paredes, dentre tantos outros assuntos que também lhes dizem respeito pelo fato de também serem parte do contexto escolar.

No capítulo a seguir narro o tempo vivido na escola com as práticas pedagógicas e interações, ao mesmo tempo em que dialogo com meus interlocutores sobre aquilo que diz respeito à temática desta pesquisa.

4 AS HISTÓRIAS QUE PRECISO CONTAR: ESPAÇOS DE EXPERIÊNCIA

Apresento, neste capítulo, as histórias que se referem a algumas das experiências e movimentos relacionados às ações pensadas junto às professoras e às crianças na escola que chamo aqui de Ilha Escondida. Apesar de sua localização, que torna difícil encontrá-la, mas não impossível, esta ilha carrega em si a potência de um trabalho educacional político com a educação infantil, com possibilidades e oportunidades que serão aqui socializadas de alguma forma.

Importante ressaltar que das escolhas realizadas de todo o material que havia referente aos acontecimentos de 2019, resultaram seis tópicos das histórias que preciso aqui contar. E para a escrita deste capítulo foi fundamental o movimento de exotopia, de desdobramento de olhares, já explicitado anteriormente na Metodologia. A perspectiva bakhtiniana permeia todo este trabalho, desde a concepção de fazer ciência, até a forma de produção da obra, para que esteja presente a circulação das vozes dos sujeitos que compõem a Ilha Escondida, em constante interlocução. Desta forma, os diálogos que ocorreram em 2019 foram resgatados, legitimando um modo de fazer pesquisa que eleva/apresenta as vozes de todos os sujeitos.

A minha atuação como professora coordenadora na formação junto às professoras também faz parte destas histórias.

Os diálogos com as professoras e a observação em relação às ações que ocorriam na escola, me permitiram pensar as práticas pedagógicas visando a escuta em relação ao que as crianças tinham a dizer sobre o que já sabiam, sobre aquilo que queriam aprender, sobre o que tinham dúvidas e sobre o que a escola poderia e deveria ampliar em termos de conhecimentos e aprendizagens, bem como no que se refere a questões de organização de espaços e ambientes.

Estas experiências e práticas pedagógicas se deram também, principalmente, com a intenção de potencializar o protagonismo das crianças na escola, como já referido.

Quando utilizo a palavra experiência, remeto-me ao sentido apresentado por Jorge Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Larrosa chama a atenção para uma questão importante a se pensar: o que nos toca, o que nos acontece, o que nos passa no cotidiano escolar? Então, trago aqui algumas experiências, as que me fizeram retirar a poeira do cotidiano e repensar ações dentro da escola.

Todas as práticas aqui narradas foram propostas por mim, do lugar de professora coordenadora que, tendo o privilégio de uma visão “panorâmica” do contexto da escola, percebeu a necessidade dos movimentos realizados. Explicarei em cada tópico referente a cada história que quero aqui contar o motivo pelo qual fiz tais propostas ao grupo de professores e às crianças. Cada história trará também questões acerca do meu papel enquanto professora coordenadora¹³ na escola de educação infantil e a importância do trabalho de formação continuada com as professoras, que reflete diretamente no trabalho realizado com as crianças.

As legislações de estados e municípios conferem diversas funções ao professor coordenador, dentre elas a de formador. Sendo assim, “essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador.” (PLACO; SOUZA; ALMEIDA; 2012, p. 761). As autoras também explicitam em sua pesquisa que os coordenadores pedagógicos¹⁴ avaliam que as formações que melhor dão certo na escola são as que envolvem as práticas docentes, sendo o sentido destas formações:

[...] refletir sobre as ocorrências do cotidiano escolar, relacionadas à sala de aula e aos alunos, atendendo aspectos cognitivos e afetivos e, também, dialogando com a realidade da escola, ou seja, “coisas práticas”, que podem ser concretizadas tanto por meio de oficinas quanto por meio de projetos a serem executados pelos professores. (PLACO; SOUZA; ALMEIDA; 2012, p. 770)

Quando as professoras se referem às oficinas ou a socializar projetos e “coisas práticas”, há uma referência aos saberes que são produzidos pelos professores ao atuarem na escola.

E, tratando da prática que envolve os saberes docentes, trago nesta pesquisa questões levantadas pelas professoras que remetem aos saberes da experiência. Segundo Contreras (2013), “preparar-se para o trabalho educativo requer favorecer o saber da experiência: reconhecê-lo, reelaborá-lo, desenvolvê-lo e preparar-se para contar com ele” (CONTRERAS, 2013, p. 27).

Chaluh (2016) aponta que:

[...] uma formação atenta ao outro, que promova o diálogo, a autonomia, o trabalho coletivo, precisa de uma prática pedagógica para além dos discursos. Nesse sentido, me questiono: “como ensinar um saber que não diga o que fazer?”. Que não diga de

¹³ A temática do professor coordenador faz parte das produções desenvolvidas em meu grupo de pesquisa, Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA, CNPq). Até o momento foram defendidas quatro dissertações: Oliveira (2016); Pinto (2016); Beteghelli (2018); Gonçalves (2020).

¹⁴ As autoras ao fazer referência ao professor coordenador o designam como coordenador pedagógico.

forma padronizada. Que não diga de forma sistematizada. Que não indique passos a seguir nem procedimentos a considerar. Que não seja um receituário, um manual. Que não explique, que não enquadre. Trata-se de um saber que não admite esses processos.

Penso que é um saber que pode ser aprendido a partir do vivido, do experienciado, do exercício de... (CHALUH, 2016, p. 194)

E a autora enfatiza o lugar necessário da escuta, o saber escutar (FREIRE, 2019a), que é o que nos possibilita estarmos atentos uns aos outros.

Cada professora carrega consigo experiências diversas que se referem à docência e que são parte do que sustenta seu fazer pedagógico, mas é preciso ressaltar também que uma valorização excessiva da prática pode deixar em segundo plano ou, até mesmo, desvalorizar a teoria que embasa a prática de forma consistente (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Como professora-coordenadora-pesquisadora, endosso que olhar para as práticas que ocorrem na escola e refletir sobre elas é de fundamental importância, mas sem a teoria e a reflexão sobre as ações no contexto escolar, corremos o risco de cristalizar práticas pedagógicas que não contribuem, de fato, para o desenvolvimento integral das crianças.

Sendo assim, o meu papel na função de professora coordenadora envolve chamar professoras e professores para, de forma conjunta, olhar, analisar, pensar e transformar as práticas pedagógicas, afirmando a importância da teoria que sustenta estas práticas (e vice-versa) e as reflexões que serão realizadas sobre elas.

Por isso, ao apresentar, nas histórias a seguir, cada prática proposta na escola, trago também diálogos com meus interlocutores que podem nos ajudar a refletir sobre o fazer pedagógico na escola de educação infantil.

Antes de cada história, trarei prólogos contendo falas das crianças registradas em meu Diário de Campo durante estas experiências e falas das professoras durante as Horas de Trabalho Pedagógico Individual. O termo prólogo, como já referido anteriormente, trata de uma “cena inicial”, um texto introdutório. As falas das crianças apresentadas nestes prólogos ocorreram durante as experiências descritas a seguir e busquei registrar do modo como falavam, em meu Diário de Campo. Destacarei estas falas em *itálico*, para enfatizar que estão do modo como disseram.

A escolha de cada prólogo se deu com base em diálogos ou falas que me chamaram a atenção e que podem servir como uma introdução ao que será tratado em cada item aqui apresentado.

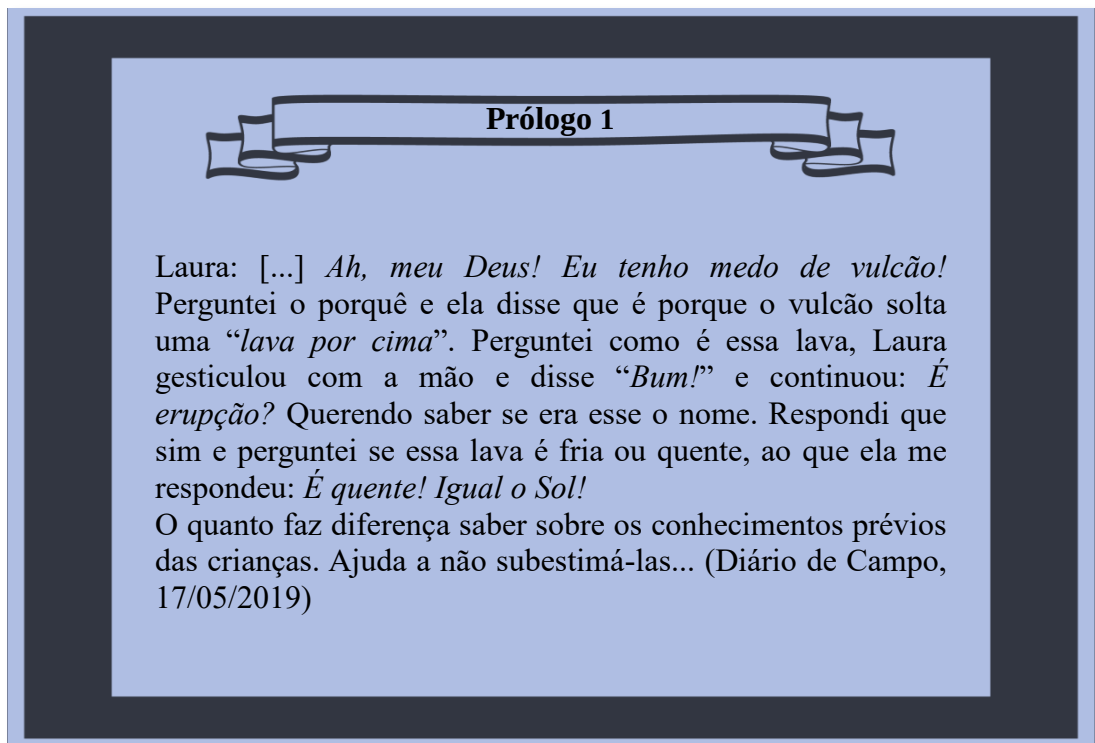
A prática de registrar o que as crianças dizem é comum a algumas professoras da escola, com elas aprendi que este registro enriquece as narrativas e os textos reflexivos, de modo que quem lê acaba por ter um pouco mais de proximidade com o que foi vivido¹⁵.

Além do destaque nos prólogos, os trechos dos Diários de Bordo e dos meus Diários de Campo aparecerão destacados com uma fonte diferenciada. Os trechos transcritos das HTPI aparecerão também com outra fonte.

Importante ressaltar que as crianças foram protagonistas na escola, mas não na pesquisa e que as experiências na escola não se deram em função da pesquisa, mas sim em função de buscar melhorar as práticas e voltar os olhares dos adultos para a relevância do protagonismo infantil na escola de educação infantil. E é por este motivo que as falas das crianças, diretamente implicadas nas práticas pedagógicas, aparecem sob nossos registros, sob nossos olhares.

Então, vamos às nossas histórias.

4.1 Representantes de turma



¹⁵ Este tipo de registro aparece nos registros reflexivos em seus Diários de Bordo, que são entregues a mim semanalmente. A professora costuma colocar o contexto no qual ocorreram as falas das crianças e estas identificadas com os nomes dos autores das falas.

Meu encontro com Laura e com as demais crianças ocorreu nas reuniões com os representantes de turma, marcadas previamente para que me contassem sobre os temas que suas respectivas turmas haviam escolhido para a Casa Aberta.

Uma das inspirações para esta pesquisa foi a reação das crianças ao verem seus trabalhos expostos em uma das “Casas Abertas” da escola, seu encantamento, a sensação de pertencimento, então nada mais justo que a participação efetiva delas na escolha de como seria esta exposição naquele ano.

A iniciativa de escolher um representante por turma da escola ocorreu em 2019, pela necessidade de enfatizar as vozes das crianças como ativas em parte das decisões tomadas neste contexto e que, antes, partiam exclusivamente dos adultos. Estou na função de coordenação desde 2015 e foram quatro anos buscando formar para uma participação mais ativa das crianças, mas em 2019 já era hora de buscar ações mais efetivas. Se queremos mudar concepções colocadas, como a do adultocentrismo, há que se começar de alguma forma. E elevar as vozes dos pequenos é um modo relevante de olhar para a importância da escuta ativa do adulto em relação à criança.

A escolha de representantes de turma é mais comum a partir do ensino fundamental, onde a atuação de grêmios estudantis ocorre com frequência. Grácio e Aguiar (2001) apontam que:

O papel dos representantes de turma é importante para a atuação do grêmio, visto que compõem o Conselho de Representantes com direito a assento, voz e voto nas reuniões. Nas eleições dos representantes nem sempre é respeitada a autonomia dos alunos. Muitas vezes essa escolha sofre interferência da direção ou de outros segmentos da comunidade escolar. (GRÁCIO; AGUIAR, 2001, p. 79)

Apesar de ser prática comum com crianças maiores, será que as crianças pequenas, na educação infantil, não poderiam também se representar? Observaremos a seguir que sim, bem como houve, em alguns momentos, interferência dos adultos na escolha, como apontado pelas autoras na citação acima.

Em HTPC, expliquei aos professores e às professoras que faria esse movimento de chamar um representante por sala, então, precisava da ajuda de todos para que encontrassem uma forma de, com as crianças, elegerem estes representantes. E, em seguida, elegerem um tema de interesse da turma, que se tornaria um projeto da escola para, posteriormente, ser apresentado na Casa Aberta que ocorreria em setembro.

Cada turma escolheu seu representante, mas não foi tão simples aos olhos dos adultos (tanto da escola como fora dela) como se supõe. Segue um dos registros que fiz em meu Diário de Campo:

No início desta semana coloquei “cartazes” nas paredes que indicavam com a pergunta: “Qual será o tema da nossa Casa Aberta?” e continuava dizendo que faria uma reunião com os representantes das turmas hoje, às 08h20 no período da manhã e às 15h00 no período da tarde.

Qual foi minha surpresa quando, às 08h20, um pai de aluno chega à escola me dizendo que veio para a reunião de representante de turma (pois viu o bilhete na parede). Qual foi a surpresa dele quando eu disse que os representantes de turma são as crianças. Após uma pausa dramática, boquiaberto, ele me fala: “Que legal!”. Pediu desculpas e foi embora. [...] E ele não foi o único. Ao final do período da manhã recebi a ligação de uma mãe me perguntando se todos os pais tinham que ir à reunião dos representantes de turma. Esclareci que a reunião era com as crianças e, novamente, uma pausa seguida de um “ah tá”.

[...] E aí veio um relato da professora Helena:

“Na sala elegeram a Alícia e quando expliquei e perguntei se ela conseguiria falar, ela demonstrou que não. Sugeri para a sala o ligo, eles disseram que não! E começaram a gritar ‘Alícia, Alícia!’. Falei: é uma greve contra mim? (risos)” (Diário de Campo, 17/05/2019)

A intenção aqui, com a ilustração das falas e reações dos adultos, não é levianamente para dizer que estão errados ou coisa desta natureza, trago tais falas para ilustrarem a dificuldade que temos em perceber que as crianças são capazes de se representarem em determinados assuntos e que, por falta de escuta ativa, não oportunizamos que isso aconteça. Como apontam Dahlberg e Moss (2019) – ao discorrerem sobre a participação de crianças e adultos em Reggio Emilia –, compreender a escola em um contexto democrático implica contrapor-se “à apatia e ao desinteresse, que costumam ser as consequências de não ser ouvido e nem levado a sério – ‘Não importa o que eu faço. As questões importantes são sempre decididas pelos outros’” (DAHLBERG; MOSS, 2019, p. 51). Especialmente quando se trata das crianças pequenas isso é muito comum e, como disse anteriormente, abandonar a concepção do adultocentrismo exige que sejam dados passos a frente de onde nos acostumamos (ou fomos acostumados) a estar. Paulo Freire (2019a) coloca que ensinar exige saber escutar e que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser 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, precise falar a ele. (FREIRE, 2019a, p. 111)

E isso serve tanto para as relações interpessoais entre os adultos que compõem o contexto escolar, quanto para as relações entre adultos e crianças na educação infantil. Aqui ressalto a importância de olhar para as crianças como quem pode se colocar, como sujeitos que, mesmo ocupando seu lugar no mundo há tão pouco tempo, já carregam consigo uma história e algum repertório.

Como sugerido por mim, as professoras anotaram em um papel o tema escolhido pelas crianças. Pedi que não me dissessem, apenas escrevessem, pois eu queria ouvir das crianças primeiro. Então, cada turma teve seu representante escolhido, do Maternal I ao Infantil II.

Entendamos um pouco deste processo, ainda nas turmas, de escolha de um tema para um projeto que daria à luz a “nova” Casa Aberta. Helena descreveu em seu Diário de Bordo uma parte deste percurso, lembrando também a posição das crianças a respeito da representante escolhida por elas:

Fizemos essa semana uma assembleia em sala para descobrirmos qual tema nossa turma tem interesse em trabalhar para casa aberta, assuntos referentes ao nosso projeto surgiram, mas então incentivei a novas ideias, foi então que surgiram duas ideias: “coisas antigas” [...] e a outra ideia que tiveram foi “animais antigos que sumiram, como o dinossauro” então Daniel disse: “sobre os animais extintos!”. Após tal votação precisaríamos realizar a escolha de nosso representante, dentre os alunos da turma Alícia e Iago foram os candidatos a essa missão, realizamos novamente uma votação para sabermos qual dos 2 nos representaria, a mais votada foi a aluna Alícia, porém a mesma não sabia explicar exatamente qual foi o tema que escolhemos, intervi e tentei convencê-los que o Iago estava mais preparado para explicar o assunto, foi então que houve uma grande revolta por parte dos alunos, todos estavam contra mim e minha fala, então Elis disse: “isso não é justo, nós escolhemos a Alícia, ela foi

mais votada, não podemos trocar!” me calei e concordei. (Relato¹⁶ no Diário de Bordo da professora Helena, maio/2019¹⁷)

Pois muito bem. Dado este percurso realizado com cada uma das turmas da escola, cada uma a seu modo, foi o momento de marcar minhas reuniões com os representantes.

Contrariando algumas expectativas negativas, no sentido de pensar que as crianças não seriam capazes de me falar sobre as discussões ocorridas com suas respectivas turmas, todos os representantes me disseram quais foram os temas escolhidos. Alguns mais tímidos demoraram um pouco mais a falar, como foi o caso de um representante de uma turma de Maternal II, mas, de algum modo, me disseram qual foi o tema escolhido pela turma. Ocorre que “[...] quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas” (KATZ, 2016, p. 48).

Chamei para conversarem comigo os representantes de cada nível por vez. Primeiro chamei os representantes dos Infantis II, depois os representantes dos Infantis I, e assim por diante, em cada período (manhã e tarde). Optei por fazer desta forma, porque na minha concepção naquele momento, as crianças da etapa II se expressariam melhor verbalmente e as crianças da Etapa I poderiam querer imitá-las. O que não ocorreu com as crianças da Etapa I nem entre seus pares, eles falaram com convicção qual era o tema escolhido, cumprindo com a tarefa que lhes foi dada, pelos próprios colegas, de serem representantes. Assim ficou registrado em meu Diário:

Alícia, do Infantil II A, me respondeu que o tema escolhido foi “Animais Extintos”. Sim, utilizou a palavra “extintos”, mesmo no bilhete enviado pela professora para mim estar escrito “Animais que não existem mais (extintos)”. Helena me explicou que usou nesses termos porque seria mais fácil para a criança lembrar. Ótima a intenção da professora, sem dúvida. Mas Alícia esforçou-se para utilizar o termo correto. Gaguejou um pouco no início, mas pronunciou sem precisar de ajuda.

¹⁶ Os trechos dos relatos dos Diários de Bordo das professoras são reproduzidos aqui como constam no texto original, sem correções.

¹⁷ As datas dos registros nos Diários de Bordo das professoras serão referenciadas com o mês em que ocorreram, pois os registros reflexivos referem-se a uma semana e não a um dia específico.

[...] O infantil II C escolheu duas representantes: Caroline e Carolina. Caroline me explicou que a turma escolheu “pula saco”, Carolina esclareceu que a turma falou “um milhão de coisas”. Caroline completou que seria bem mais legal se tivesse “torta na cara”. Sandra, da outra sala, ajudou as colegas: “acho que elas estão falando de jogos e brincadeiras”. Caroline e Carolina concordaram que foi esse o tema escolhido. (Diário de Campo, 17/05/2019)

As crianças escolheram temas bem interessantes para a Casa Aberta, alguns inusitados, outros mais complexos, como “Bichos que se escondem embaixo d’água”. Ao contarem sobre o que queriam aprender, demonstraram também um repertório que, se não houvesse a escuta, não teria sido revelado. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) ao falarem sobre a escuta, a colocam como “[...] um processo de ouvir os pensamentos das crianças sobre a colaboração no processo de construção conjunta do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na definição conjunta de sua jornada de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 49).

Além de revelar repertórios e conhecimentos que, muitas vezes nos surpreendem, as crianças nos cobram a escuta atenta ao que nos dizem, seja com palavras ou com olhares e gestos, como fez Layla ao, de certa forma, me repreender, como segue no relato abaixo:

Em seguida, foi a vez dos representantes dos Maternais II. [...] Do Maternal II B foi Layla, que me disse que poderíamos fazer “fantoques, personagens e fantasmas”. Anotei “fantoques”... [...] Depois dos três terem falado, retomei com eles o que anotei e, ao chegar na anotação do Maternal II B (“fantoques”), Layla me olhou com reprovação. Então falei “Ah! Fantoques e personagens! Certo?” Novamente reprovada por Layla que completou: “e fantasmas!” (Diário de Campo, 17/05/2019)

As crianças levam muito a sério sua participação efetiva. Ai de nós, adultos, que não cumpramos com o que foi combinado... Já que os chamei para escutar o que tinham a dizer, que escutasse direito então, não somente o que eu queria anotar. E estão certos. Mais uma vez minha visão de adulta acabou suprimindo algo que, para eles, era importante. Eles escolheram

um tema afinal, por que eu colocaria no papel somente aquilo que eu pensava contemplar a vontade deles? Fantoches são fantoches e fantasmas são fantasmas, ora essa!

E, bom, caso estejam curiosos e curiosas para saberem quais foram *todos* os temas apontados pelas crianças, ei-los aqui: *animais extintos, plantas e árvores, jogos e brincadeiras, bombeiro e lixo, bichinhos da natureza, bichos que se escondem embaixo d'água* (com o bônus de Antônio me contar sobre o “peixe fantasma” e Clara, rindo, dizendo que aquilo era muito engraçado e Antônio, sério, dizendo que não estava brincando, que não era mentira aquilo que estava dizendo – Diário de Campo, 17/05/2019), *massinha e meleca, pintar no papel, livros e parque, super heróis, fantoches e personagens e fantasmas, receitas, ler e escrever, brinquedos e jogos* (sim, parecido com a escolha de outra turma), *princesas e príncipes e heróis e heroínas e Mickey e Sítio do pica-pau amarelo* (um tanto indecisos... ou acharam mais justo colocarem todas as opções?), *bichinhos, cientistas e experiências e vulcão, hotweels, fazer as frutas de massinha.*

Percebe-se que alguns dos representantes decidiram por colocar mais de uma das opções escolhidas pela turma. E tudo bem. Tivemos aqui uma vasta possibilidade de temas e podem questionar se não seriam alguns desses temas limitadores. Pois aí é que entra o papel da professora: como é possível ampliar conceitos, como é possível atingir objetivos aproveitando a curiosidade das crianças sobre esses temas que, a primeira vista, podem ser vazios de sentido? Há também aqueles temas que nos desestabilizam e nos fazem pensar sobre como trabalhar com cada um deles. Levam-nos a desbravar, percorrer caminhos novos e, tantas vezes, inimagináveis. Não são somente as crianças que aprendem com essas experiências, com esses projetos. E, ousa aqui, endossar a colocação de Paulo Freire (2019a) que diz o seguinte:

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.

[...]

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 2019a, p. 82-83)

É importante que, ao oportunizar que as crianças explicitem suas ideias, a professora ou o professor sejam instigados a ampliar seus horizontes também, sem a necessidade de

pensar que haverá uma perda de autoridade por acatar uma ideia da criança. É importante também que tenha consciência de que pode não aceitar determinadas ideias ou curiosidades, mas é preciso responder às crianças o motivo pelo qual aquilo não será trabalhado naquele momento.

Após todos os representantes de turma terem falado para mim quais os temas escolhidos, montei cartazes com a escrita e uma imagem relacionada a cada tema proposto por eles. Chamei todas as turmas de cada período no refeitório para fazer a eleição e cada criança colocou no envelope colado no cartaz do tema que desejava o seu voto.

Figura 6 – Criança votando no tema da Casa Aberta.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

A professora Larissa me ajuda a contar um pouco como foi, através de um relato escrito em seu Diário de Bordo:

Iniciamos a semana com uma roda de conversa sobre a assembleia que teremos logo mais para decidirmos o tema da nossa Casa Aberta. Mostrei as cédulas e relembrei que já haviam escolhido um tema e que a aluna Layla já tinha ido conversar com a coordenadora Natalí. Falei que cada turma escolheu um tema diferente e que agora teríamos que escolher um só por meio da votação. Foi muito legal, pois realmente se pertenceram (se acharam importantes) nesse processo. Então, na segunda pela manhã acompanhamos toda essa dinâmica. (Registro no Diário de Bordo da professora Larissa, maio/2019)

O processo de votação implica em escolha, em exercer cidadania. Utilizo aqui um trecho dito por Freinet (1976) ao discorrer sobre como realizar uma escolha quando a opinião da professora ou do professor no processo de seleção de um texto não é preponderante:

Mas, direis, como fazer esta escolha, se a opinião do professor já não é preponderante? Só existe, evidentemente, um meio: o voto democrático, com maioria absoluta à primeira volta, maioria relativa à segunda, tomando o professor parte na votação do mesmo modo que os alunos. (FREINET, 1976, p. 67)

Apesar de Freinet (1976) estar referindo-se a uma escolha específica de uma turma através do voto (a escolha de um texto), quando falamos nas escolhas feitas pelas crianças da escola toda, cabe esta forma de agir. O autor ainda complementa que não deve haver formalismo no ato da votação, pois a intenção não é imitar os adultos, mas encontrar um meio simples de realizar a escolha do texto que interesse em maior profundidade o conjunto de alunos (FREINET, 1976) e, no caso da votação que ocorreu na escola, aplica-se à escolha do tema.

Pensando no número considerável de crianças que votariam (a escola toda), fiz cédulas com o nome da turma (“Maternal I A”; “Maternal I B” etc.) e pedi que as professoras entregassem uma cédula para cada criança e explicasse que seria realizada a votação. E este processo se deu de forma bastante significativa:

Tanto no período da manhã quanto no período da tarde, a maioria das crianças demonstrou estar votando no tema que realmente queria, salvos duas ou três crianças que votaram aleatoriamente.

Algumas crianças mostraram-se muito decididas. Inclusive, fiz um “teste” com algumas que iam direto em um determinado cartaz e apontavam dizendo que queriam aquele. Eu pedia que olhassem todos os cartazes antes de escolherem, mas tinham a decisão. Outras já vinham com um tema específico na cabeça e me perguntavam qual era o cartaz do tema em questão. Interessante que o tema escolhido pela turma não pareceu determinar as escolhas. Eu chamava individualmente para votarem e os votos se distribuíam entre as opções. Não houve “cópia” de voto, nem entre os menores. Algumas crianças mostraram-se indecisas ao observarem os cartazes, seus tempos foram respeitados e todas escolheram sozinhas. Foi bem interessante. De manhã, venceu o

tema “Animais Extintos”, à tarde o tema “Heróis e Heroínas”. Será feita nova votação entre estes dois temas para definir um para os dois períodos. (Diário de Campo, 27/05/2019)

A turma do Maternal II na avaliação da semana parece ter gostado da experiência, como bem contou Larissa: “Tiveram unanimidade em praticamente todos os dias. Na segunda gostaram de ‘ir no refeitório para escolher o tema da Casa Aberta’” (Registro no Diário de Bordo da professora Larissa, maio/2019).

Mas nem tudo são flores. O tema vencedor foi “Heróis e Heroínas”, contrariando a torcida de grande parte das professoras. Trabalhar “Animais Extintos” parecia ser mais enriquecedor, se pensarmos no papel da escola e nos conteúdos que precisam ser trabalhados. Interessante que, em nenhum momento, se proibiu o trabalho com outros projetos que não fossem o da Casa Aberta. Poderia ser trabalhado como tema paralelo, talvez. E foi o que algumas professoras fizeram. No mais, o tema Heróis e Heroínas que causou certo temor em relação ao que seria trabalhado, posto que é um tema que as crianças já conhecem, teve desdobramentos que serão apontados mais adiante.

Quando as professoras me procuraram individualmente dizendo que não sabiam ao certo como desenvolver o tema, minha primeira orientação era (e é em relação a qualquer projeto do qual o tema parta das crianças): “perguntem às crianças o que querem aprender sobre esse tema”. Mas não só isso. A partir do que as crianças dizem, é importante que o professor ou a professora se coloque também, sugira ideias. O tema é apenas um ponto de partida e o que permeará o projeto, mas o leque que se abre em relação a ele é grande, precisa ser explorado e sem perder de vista os objetivos que precisam ser alcançados, o que depende diretamente da intervenção da professora. Como em março eu já havia feito uma HTPC específica sobre como desenvolver os projetos com a participação efetiva das crianças, orientei as professoras que me procuraram individualmente com as dúvidas, mas não endosseiei o assunto com o grupo todo, posto que já havíamos discutido.

No projeto, partir dos interesses das crianças não significa, em hipótese alguma, parar por aí. A escola tem um papel social e é a professora quem vai fazer com que este papel se cumpra. A professora não tem que se eximir da fala quando se propõe a escutar as crianças, porém se não há essa escuta, da mesma forma que focar somente naquilo que as crianças propõem, o projeto se torna limitado com aquilo que o adulto tem como certo que a criança deve aprender, como se ela já não soubesse ou tivesse algum repertório a respeito. Como pontuam Barbosa e Horn (2008):

Quanto maior for o conhecimento do professor acerca do tema ou problema, maior será a profundidade e a dimensão do projeto. Esse conhecimento não precisa ser prévio, podendo ser construído ao longo do projeto, junto com as crianças, por meio de pesquisas, estudos, discussões e assessoria dos colegas.

Acreditamos que é preciso alertar que há dois tipos de conhecimentos funcionando em um projeto: o conhecimento do professor, que deve possibilitar compreender as crianças com as quais trabalha, conhecer os temas importantes para a infância contemporânea, e também o conhecimentos dos conteúdos das disciplinas. O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios. Os conhecimentos que o professor adquire ao realizar os projetos não são os mesmos dos alunos da educação infantil, ou seja, são de ordem diferente. (BARBOSA; HORN, 2018, p. 41)

Desta forma, crianças e professoras buscaram como desenvolver o projeto com o tema “Heróis e Heroínas”. As crianças de algumas turmas falaram sobre os heróis da vida real. Duas turmas pediram para conhecer o Corpo de Bombeiros e, uma destas duas, também citou os coletores de lixo como heróis. As professoras me comunicaram e, com apoio da direção, levamos Corpo de Bombeiros e coletores de lixo (com seu caminhão admirado pelas crianças) até a escola. Momentos que seriam, posteriormente, lembrados por todos. Mobilização de crianças e adultos. Deu certo! As crianças também se tornaram heróis e heroínas, escolheram seus heróis preferidos, descobriram (ou imaginaram) do que se alimentavam os heróis, montaram jogos, desenharam, inventaram, se colocaram. Um dos registros da professora Helena marca parte de todo este processo:

Essa semana foi intensa!

Intensa de significados, intensa de aprendizado, de reconhecimento, de importância... afinal, todos sabemos que “ser herói é fazer o bem!!” e nossas crianças, muito sabiamente tem nos ensinado isso com suas falas, suas atitudes e seus olhares atentos a cada detalhe, olhares esses sem preconceito, sem julgamento, apenas olhares de admiração!

Após conversa que tivemos dias atrás sobre os “heróis da sociedade”, essa semana os “heróis” que as crianças citaram vieram nos visitar, vieram mostrar a nós um pouco do trabalho e vieram trazer um pouco de encantamento para nossos pequenos, tenho certeza que também se deixaram encantar por nossas crianças.

Primeiro, tivemos o privilégio de receber o corpo de bombeiros, com seus equipamentos e suas experiências. Em seguida também recebemos a visita dos coletores de lixo e seu “super” caminhão, que trouxe encantamento não apenas às crianças, mas aos adultos ali presentes. Crianças cheias de perguntas, cheias de curiosidades e ao término, enlouquecidas para um autógrafo dos coletores, afinal, eles são muito importantes para nós, não é mesmo?

[...] Após toda essa experiência com os bombeiros e com os coletores, os “heróis sociais”, nós demos continuidade a nossa ação do bem e combinamos de diariamente quatro alunos, representantes do dia, passar nas salas perguntando se alguém trouxe doações de roupas, brinquedos ou sapatos. E para nossa surpresa, já tivemos muitas sacolas de roupas doadas. As crianças tem se mostrado super envolvidas e super empolgadas com tudo isso [...]. As crianças conseguiram envolver a escola toda em suas ideias e pensamentos, em suas ações e em suas aprendizagens.

(Relato no Diário de Bordo da professora Helena, agosto/2019)

No relato da professora Helena é possível perceber que o trabalho realizado com as crianças não ficou confinado entre as paredes da sala de aula, mas reverberou na escola e, consequentemente, atravessou os muros da escola. Ghidotti (2006) aponta que:

As crianças se apropriam de todo processo de construção do conhecimento, adquirem informações e produzem material de divulgação desse conhecimento adquirido. Saber que suas descobertas serão divulgadas e socializadas para toda a comunidade é um estímulo a mais para a realização do trabalho. (GHIDOTTI, 2006, s. p.)¹⁸

A ideia de que as crianças participassem ativamente de cada parte do processo de decisão de qual tema seria escolhido e de como seria nossa Casa Aberta, certamente surtiu um efeito positivo, como relato em meu Diário sobre a reação das crianças ao chegarem à escola e verem as exposições dos trabalhos:

[...] Hoje observei as crianças na entrada. Como era de se esperar, encantadas!

Uma disse para a colega: “é um paraíso de estar aqui!”.

¹⁸ GHIDOTTI, V. Dinâmica de uma sala de aula Freinet: vivências com as crianças e o uso dos instrumentos. Não publicado.

Outra me chamou para dizer: “Tia, eu gostei dessa Casa Aberta.” E outra dizendo para uma colega: “É da minha sala!” (toda orgulhosa se referindo aos trabalhos expostos da sua turma). Só alguns dos relatos que peguei, mas o encantamento das crianças ao verem o corredor tomado por suas produções e pelas produções das turmas da escola em geral, fica muito evidente em seus gestos, olhares e nas falas também. (Diário de Campo, 10/09/2019)

O termo “tia” aqui nesta fala soa incômodo, mesmo que possa estar carregado de afeto. Não sou tia das crianças da escola. Não somos tios e tias neste ambiente, somos professores, professoras, professora coordenadora, diretor, vice-diretora, agentes educacionais, e temos nomes. Esta é uma “cultura” difícil de ser retirada na educação infantil. Há crianças que nos chamam pelos nossos nomes, há crianças que nos chamam pela nossa função, mas ainda há crianças que nos chamam de tios e tias. Será que porque ainda não legitimamos o espaço da educação infantil como espaço de atuação de professoras e professores? Será que em algum momento temos discutido formas para reverter esta concepção de tia nas crianças, famílias? De acordo com Freire (2019b):

*A professora pode ter sobrinhos e, por isso, é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 2019b, p. 29-30)*

Vejam bem, a ideia aqui não é uma comparação com as etapas posteriores da educação básica, até porque tal comparação já é feita e de forma, muitas vezes, irresponsável. A educação infantil tem suas especificidades, tem sua identidade que considera as especificidades da faixa etária que atendemos, e isso é fundamental ressaltar. Mas quem atua na educação infantil são profissionais que muito estudam, muito buscam para assumir tal responsabilidade. Não são as tias e os tios. É uma discussão que preciso levar com mais ênfase para a escola, porque toda terminologia carrega consigo seu significado, mesmo que para nós seja inofensivo, porque sabemos do trabalho que realizamos. Mas será que todo mundo sabe? Será que todo mundo tem a dimensão do que é ser professora na educação

infantil? Definitivamente, é bem diferente e mais complexo que ser tia ou tio. É uma profissão, não um acaso ou escolha familiar.

Na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, podemos atuar tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental prestando um só concurso. Mas por que quando atuo no ensino fundamental sou professora e quando atuo na educação infantil sou tia? Já fui professora a tarde e “tia” de manhã nesta rede de ensino, como se isso fosse possível. E, claro, fui/sou professora em ambos os casos, apenas quis elucidar a discrepância de olhar sobre a atuação em cada uma das etapas. E, ainda assim, foi uma discussão que adormeceu em mim. E talvez o mesmo ocorra com as tantas professoras e com os tantos professores que aqui atuam. A poeira do cotidiano pode nos soterrar se deixarmos. Acabamos por nos acostumar e discussões já antigas, já iniciadas, são deixadas para depois. Um depois que nunca chega. E coisas e conceitos se arrastam. É preciso cuidado, especialmente no que diz respeito à valorização profissional que tanto pedimos. E, como bem apontou Paulo Freire,

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”. (FREIRE, 2019a, p. 66)

Retornando às crianças e suas colocações, a iniciativa de dar um passo adiante e escutar o que elas têm a dizer, muitas vezes, nos desestabiliza. Temos uma ideia do que as crianças de determinada faixa etária já sabem e, conseqüentemente, o que devem saber, mas se não as escutamos tornamos o trabalho limitado. E somos desestabilizados quando uma delas ou várias delas vêm nos falar sobre a erupção de um vulcão que solta lavas quentes como o Sol.

O trabalho dos representantes de turma não se limitou à proposta da Casa Aberta. Desde quando entrei na função de professora coordenadora, ouço queixas frequentes sobre a organização da brinquedoteca da escola. Neste espaço ficam brinquedos e jogos à disposição das crianças e dos professores que o utilizam semanalmente ou quando veem necessidade, de acordo com a proposta da semana. Pois muito bem, cinco anos ouvindo as mesmas queixas e nenhuma solução. Até etiquetadas as prateleiras foram para que cada coisa ficasse em seu devido lugar. E hoje eu me pergunto o motivo de ter feito isso. Chego à conclusão de que foi na ânsia de resolver um problema (dos adultos) que eu ouvia falar há tanto tempo e que nunca tinha uma solução. A minha ânsia, tantas vezes equivocada, de adulta que quer pensar e

resolver tudo sozinha atendendo à rapidez e frieza dos tempos da escola (que não são os tempos das crianças). Sobre esta questão do tempo, compartilho da ideia de Chalu (2008):

Essa questão do tempo, incomodava-me muito quando professora. Na verdade, eu sentia que tudo que fazia com os alunos não estava sendo realizado em função de nós como grupo que éramos, de ir definindo nossos processos, dentro da sala de aula e sim, pensando em um "Senhor Tempo" a quem teríamos, que em determinado momento do período escolar, dar conta, render contas, mostrar o que tínhamos produzido: "olha, conseguimos fazer isto, nos esforçamos". O "Senhor Tempo" fala muito da organização de nossa escola seriada e homogeneizadora, o "Senhor Tempo", que mora em todas as nossas escolas, foi vivido por mim como uma personagem investida de muito poder, sendo muito autoritária, que nos cerca, que nos ata pés e mãos, que tenta e pretende limitar nossas ações. (CHALUH, 2008, p. 222)

A questão do tempo demanda não somente uma desconstrução pessoal e profissional de nós, professores e professoras, professoras coordenadoras, mas sim uma reestruturação para que o "Senhor Tempo" nos sirva de modo que possamos, de fato, resolver os problemas da escola com maior consciência e menos automatização das ações.

O que não ocorreu a nenhum de nós, adultos, foi que quem utiliza ativamente o espaço são as crianças e, em nenhum momento, nestes cinco anos (e talvez até mais), nenhum de nós cogitou conversar com elas sobre isso no sentido de mostrar a responsabilidade que têm enquanto atuantes neste espaço e com voz para tomar decisões e resolver problemas. E aí vem a pergunta que, para mim, já se tornou até clichê de tanto que faço: "Por que eu não pensei nisso antes?" Por que não pensamos?

Na reunião de replanejamento de 2019, reunião esta que ocorre todo ano com toda a equipe escolar ao iniciarmos o segundo semestre, fizemos uma avaliação em relação ao primeiro semestre e, como já era de se esperar, o assunto "brinquedoteca" apareceu. Nesta reunião, combinei com as professoras que iria conversar com as crianças sobre o espaço e que cada turma deveria escolher novo representante para tentarmos, juntos, buscar uma solução para o "problema" da brinquedoteca. E assim o fiz. Segue meu registro:

Como de costume, passei nas salas para falar "bom dia!". Ao chegar na turma do infantil II C, Bruno, mais que depressa me perguntou: "Tia, você esqueceu da gente?". Perguntei por quê e ele respondeu: "Ué, da reunião", referindo-se à conversa com a turma no dia anterior sobre a organização da brinquedoteca. (Diário de Campo, 01/08/2019)

Não esqueci. Nas conversas com as turmas, a maioria relatou que encontra a brinquedoteca desorganizada quando chegam lá. Quando perguntei quem mais utiliza os espaços, as crianças disseram que eram elas e as crianças das outras turmas. Perguntei quem poderia resolver o problema da desorganização e a resposta da maioria foi que eles mesmos poderiam resolver.

Na sala do Infantil II A, Igor disse que “os maiores” tinham que resolver o problema da desorganização. Então perguntei se eles achavam que os menores não poderiam ajudar. Ele disse que “não, porque eles são bebês”. Daniel complementou que “eles não alcançam as prateleiras altas”.

[...]

A turma do Maternal I B me contou que na brinquedoteca tem carrinho, boneca, fogão, vassoura. Não acham o espaço desorganizado não, mas toparam ajudar a resolver o problema. Estão cada vez se expressando mais através da fala.

Layla do Maternal II B disse que “tem que conversar com as crianças para não quebrarem os brinquedos”. Eu disse à ela que vou conversar com os representantes das turmas sobre isso. (Diário de Campo, 08/08/2019)

Após essas conversas com as turmas, cada uma deveria escolher novo representante, pois a intenção era a de que mais crianças pudessem participar desta forma. Então, fui até as salas para chamar os escolhidos para a tarefa. Segue meu registro sobre um dos episódios:

[...] Ao chegar no infantil II A, perguntei quem foi o escolhido e a maioria apontou para o Iago (neste momento a professora da turma não estava na sala, era outra professora). Acatei, então, o que a turma havia dito. Iago, ao chegar na porta, relatou: “tá, mas a gente não fez a contagem”. Já no corredor, perguntei para Iago se não havia sido feita a votação, ele acenou que não. Então perguntei o motivo pelo qual, praticamente todos da turma, apontaram para ele, se havia ficado em segundo lugar na outra votação (referindo-me à escolha do tema da Casa Aberta). Iago esclareceu que: “A Alícia teve mais votação quando foi a primeira assembleia”. Chamou-me a atenção que, desta vez, não fiz uso da palavra “assembleia” em momento algum, mas ele se lembrou do

termo. Enfim, Iago não soube explicar muito bem o motivo pelo qual foi escolhido, mas as crianças da turma, de qualquer forma, deixaram claro que era ele. (Diário de Campo, 12/08/2019)

Utilizei o termo assembleia para me referir à votação que ocorreria no refeitório em relação ao tema da Casa Aberta. Pelo visto, marcou. Quanto a não contagem de votos, depois dos apontamentos das crianças de que ele era o escolhido (sim, porque foram as crianças da turma que o apontaram como representante), ficou evidente que ali não precisaria haver contagem. Falhei em não ter perguntado o motivo da escolha da turma...

Após chamar todos os representantes de cada período, os levei até a brinquedoteca para observarmos e conversarmos sobre ela. Observando a regra de que cada coisa tem seu lugar, inclusive etiquetado, relatei para eles que havia coisas fora do lugar.

[...] Quando cheguei perto de determinada prateleira eu disse: “Aqui está escrito ‘roupinhas de bonecas’! Tem roupinhas de boneca aqui?”

O mesmo Iago, não votado, mas escolhido respondeu: “Não, mas olha onde estão as roupinhas: nas bonecas!”

Na hora eu disse que ele tinha razão, mas não dei meu braço a torcer completamente, pois ao mesmo tempo em que concordei com ele, já emendei dizendo que “Ah, mas tem bolsas aqui!”. Será que temos tanta dificuldade em reconhecer que as crianças podem estar certas, a ponto de, devido a essa dificuldade, termos a necessidade de nossa palavra ser sempre a última? Será o medo de “perder autoridade”? (Diário de Campo, 12/08/2019)

A reflexão ao final do meu relato se deu porque, apesar de minha intenção ter sido realmente mostrar que havia outras coisas na prateleira, foi a sobreposição da minha palavra à de Iago que prevaleceu naquele momento, sem dar tanta importância à percepção dele. Quando as crianças se colocam com propriedade, o adulto estremece, como se estivesse sendo desafiado, talvez. Mas a intenção de Iago não foi me desafiar, foi apenas me mostrar algo óbvio e que, possivelmente, eu não tivesse percebido ou que eu não quisesse perceber. Importante colocar aqui a seguinte reflexão:

Que possibilidades de expressar-se, de crescer, vem tendo a minha curiosidade? Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É

a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando”. Segura de si, ela é porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria. (FREIRE, 2019a, p. 89)

Então, o que faz desenvolver essa segurança na professora, que hoje está professora coordenadora, que atua faz certo tempo na Educação, é justamente olhar para mim, para minha própria prática, quando aceito rever minhas posturas junto às crianças.

Ainda em relação às escolhas de representante de turma, aconteceu outra coisa curiosa. No período da tarde, fui até uma das turmas de Infantil I e, como as crianças não estavam, perguntei à professora quem havia sido escolhido, já que estava na hora da reunião com os representantes. As crianças estavam na aula de Educação Física e a professora me disse que a escolhida era a Marta.

Fui, então, até a aula de Educação Física onde estavam e chamei Marta. Sem dizer nada mais. Pois a turma se exaltou, dizendo que não! O representante escolhido, na verdade, foi Samuel. Acatei, claro. Então, voltei até a professora e expliquei o ocorrido. Ela explicou que, realmente, quem foi mais votado foi o Samuel, a confusão se deu porque ele e Marta estavam empatados antes da votação final [...]. (Diário de Campo, 13/08/2019)

Como já dito anteriormente, as crianças levam a sério o que lhes é proposto. Tanto levam a sério a sua participação na escola, que o termo “representante” ficou marcado a ponto de um tempo depois, sem tocar no assunto, as crianças lembrarem quem foi ou quem foram os representantes das turmas nas duas situações em que foram solicitados.

Em relação à brinquedoteca, combinei com todos os representantes que o primeiro passo para a organização deste espaço seria colocar cada coisa em seu lugar e que contassem sobre o que conversamos aos seus colegas e às professoras. Pedi às professoras que registrassem em seus Diários de Bordo o que os representantes dissessem para a turma. As professoras dos Maternais I relataram que os representantes não lembraram o que deveriam dizer. As outras crianças falaram sobre o combinado, mesmo as que apresentaram alguma dificuldade inicialmente, conseguiram expressar o que fora combinado. Houve relatos, inclusive, de melhora no uso do espaço da brinquedoteca e de que a representante da turma se

sentia importante em sê-lo. A professora Luciana fez o seguinte registro em seu Diário de Bordo:

Iniciamos a semana ouvindo a representante Sara, relatando ao grupo o resultado da conversa com os demais representantes da escola, juntamente com a nossa coordenadora Natalí.

Pedimos à aluna que contasse como foi a conversa:

“Os alunos falaram que o capacete estava no lugar certo... Aonde estava escrito roupinha tinha bolsa... Tava escrito telefone e tinha cachorrinho de música... Falaram que nós tem que ajuntar todas as classes para fazer junto (arrumar a biblioteca [brinquedoteca])... Não vai ser agora. Falaram que os carrinhos estão no lugar certo”.
(Relato no Diário de Bordo da professora Luciana, agosto/2019)

E um relato em um dos Diários de Bordo das professoras, especialmente o da professora Larissa, do Maternal II B, me chamou a atenção:

Foi feita uma roda de conversa nessa semana para que o aluno Heitor (representante da turma) nos contasse o que foi decidido sobre o problema das faltas de cuidados na brinquedoteca. Perguntei: – Onde você foi com a coordenadora Natalí?

Heitor: – Na sala de brinquedos.

Prof.^a: – Fazer o que? Brincar?

Heitor: – Não! Resolver o problema que não pode quebrar, não pode brigar, não pode fazer bagunça.

Prof.^a: – E o que foi resolvido? O que temos que fazer para resolver esses problemas?

Heitor: – Tem que conversar com as crianças grandes e falar com as criancinhas que tem que arrumar, não pode quebrar e tem que arrumar de volta. (Relato no Diário de Bordo da professora Larissa, agosto/2019)

Relato a seguir a minha reflexão depois de ler o registro acima descrito da professora Larissa:

[...] preciso fazer uma confissão: no dia em que fiz a reunião com os representantes na brinquedoteca, Heitor, representante do Maternal II B, parecia não estar nem um pouco atento ao que estávamos conversando, cheguei, inclusive, a comentar com a professora que não tinha certeza se ele saberia dizer o que foi combinado. Pois muito bem! Eis que a professora relata em seu diário que Heitor passou o recado para a turma de que não era para bagunçar a brinquedoteca, nem quebrar os brinquedos e que era para colocar as coisas “no lugar”. A professora relatou com mais detalhes o que ele falou. Lembrando que ela não sabia o que havia sido combinado. Subestimei Heitor... (Diário de Campo, 19/08/2019)

Essa questão de não contar para as professoras o que conversamos os representantes e eu, foi interessante, porque foram eles mesmos quem passaram o recado. Quanto a subestimar as crianças, acontece com frequência, especialmente em relação àquelas que não se comportam da forma como achamos que devem. Heitor não parou sequer um momento durante a reunião, mas estava prestando atenção ao que era dito e, mais que isso, apreendeu a ponto de conseguir passar para a professora e para os colegas o que foi combinado. Não lhe pedi para que se sentasse como os outros e eu, respeitei o momento dele naquela hora, mas o desrespeitei em seguida, subestimando sua capacidade de ser criança, de ser movimento e de estar atento. Pode ocorrer. Mas só sabemos disso quando paramos para ouvir o que as crianças têm a dizer. Rinaldi (2019), ao falar sobre a imagem de criança que construímos ao longo de nossas experiências nos ajuda a compreender os possíveis motivos pelos quais subestimamos as crianças:

Todo mundo (você, eu, cada pai/mãe...) tem sua imagem da criança. Consequentemente, temos nossas teorias educacionais, que se desenvolvem com base na experiência pessoal e são também construídas e adquiridas como parte de nossa sociedade e cultura. Estejamos cientes disso ou não, o fato é que não podemos viver sem teorias. Existem muitas imagens da criança e muitas da infância. Basta pensar na psicanálise ou nos vários ramos da psicologia e da sociologia. Embora essas teorias sejam bastante diferentes, tendem a apresentar um aspecto em comum que é recorrente: a identificação determinista da criança como sujeito fraco, como pessoa com mais necessidades do que direitos.

[...]

Pensar na criança como possuidora de direitos representa não apenas reconhecer os direitos que a sociedade lhe concede, mas também criar um contexto de “escuta” no sentido mais pleno. Isso quer dizer que devemos reconhecer e aceitar a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo (e, assim, de cada criança) e ainda criar espaços que sejam autogeradores, ou seja, espaços em que cada criança possa elaborar e produzir novos direitos. (RINALDI, 2019, p. 222-224)

Minha imagem de criança saltou quando olhei para Heitor e imaginei que ele, em seu corpo e movimento, não poderia estar atento a tudo o que era dito ali. Mesmo tendo já em mãos subsídios teóricos que me apontavam para a importância de refletir sobre a imagem de criança que temos, sobre as concepções que estão enraizadas, utilizei estas últimas para inferir uma falta de atenção a quem soube se colocar muito bem depois a respeito do que havíamos conversado. E eis a importância de não perder o fio dessa reflexão: conscientemente sei desta importância, mas na minha atitude demonstrei ainda não ter ressignificado essa concepção completamente.

Sobre o retorno em relação à conversa com os representantes de turma sobre a brinquedoteca, foi positivo em boa parte das respostas, tanto de adultos quanto de crianças. Segue o relato em meu Diário sobre uma conversa em HTPC com as professoras:

Perguntei, então, se havia melhorado a organização e as professoras sinalizaram que sim. Que ainda há o que melhorar, mas que os jogos não ficam mais misturados.

Falei, então, que encontramos o “mapa da mina”, pois foi depois que realizei as conversas com os representantes de turma que obtivemos, pela primeira vez, comentários positivos sobre a organização daquele espaço.

[...] Saí da HTPC com uma pulga atrás da orelha: será que a organização é que mudou ou foi o olhar das professoras para aquele espaço através dos olhos das crianças e depois das nossas discussões sobre o brincar [...]? Preciso retomar essa conversa para saber mais. Com adultos e crianças. (Diário de Campo, 26/11/2019)

Esta seria uma das conversas de 2020 com as professoras, mas estamos distantes da escola desde março do referido ano em virtude da pandemia do coronavírus e ainda não pudemos alongar o assunto do olhar sobre a brinquedoteca. Mas oportunidade não haverá de faltar.

Com as crianças, em 2019 mesmo, tive a oportunidade de conversar. Segue o relato em meu Diário sobre o que disse uma das turmas da Etapa II:

Fui até o Infantil I B para conversar com eles também. Perguntei se a brinquedoteca estava melhor.

Luiz: Tá organizada.

Ravi: Eu acho que na brinquedoteca tá tudo no lugar certo.

Michele: Tá muito arrumada.

Clara: A brinquedoteca tá certinho os brinquedos!

Marcela: Tá tudo organizado!

Ravi: Hoje a brinquedoteca tá organizada.

Paulo: Eu acho que tá tudo arrumado.

Isabel: Acho que tá tudo bagunçado, porque tem um monte de criança que foi lá e bagunçou.

Eu: Mas você acha que melhorou ou não?

Isabel: Eu não sei.

Fábio: Quando coloca fora do lugar tá errado, quando coloca no lugar tá certo.

Eu: E como você acha que está?

Fábio: Tá certo. Jóia pra nossa turma, pra outra não.

Eu: Conversar com os representantes das turmas ajudou?

Crianças: Sim!

Perguntei para a professora o que ela achava.

Luciana: Eles arrumam, mas às vezes quando a gente chega está bagunçado. (Diário de Campo, 09/12/201)

Importante esse movimento de ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre o fato de terem assumido a responsabilidade e o compromisso pela organização e manutenção da brinquedoteca. Reafirma a necessidade de oportunizar que participem ativamente das discussões sobre a organização dos espaços da escola e, mais que isso, que elas são capazes de participar destas discussões e de realizar movimentos que podem solucionar alguns problemas.

Agora o relato de meu Diário sobre algumas colocações de uma das turmas da Etapa I:

Fui até o Maternal II B para conversar com eles.

Eu: Lembram que eu chamei um representante dessa sala para conversar sobre a brinquedoteca?

Liz: Foi a Layla.

De fato, Layla foi uma das representantes escolhidas por eles, mas para contar para mim o tema que escolheram para a Casa Aberta. Para conversar sobre a brinquedoteca foi o Heitor.

Perguntei, então, se acham que a brinquedoteca melhorou.

Marcelo: Sim.

Antonia: Desarrumada, porque ninguém arrumou.

Larissa: É que um dia eles foram lá e tinha brinquedo fora do lugar!

Marcelo: Arrumou!

Giseli: Eu acho que a brinquedoteca tá bagunçada.

Miguel: Tá arrumada.

Natan: A brinquedoteca tá arrumada.

[...]

Eu: E precisa melhorar?

Liz: Os vestidos (referindo-se às fantasias que ficam na brinquedoteca)

Murilo: Eu gosto da blusa do Homem Aranha.

Miguel: Não tem fantasia lá.

Eu: E qual você acha que deveria ter?

Miguel: Nenhuma. Só brinquedo.

Eu: E agora? Tem que ter fantasia lá ou não?

Crianças: Sim! (Diário de Campo, 11/12/2019)

Mesmo com opiniões divididas em alguns casos, o mais interessante de pararmos para conversar sobre a brinquedoteca, foi que as crianças puderam perceber mais conscientemente sua participação neste espaço e, as professoras, a importância de parar e problematizar com as crianças o que acontece na escola. Organizar ou não a brinquedoteca era fator secundário, no fim das contas. Hoje já me pergunto se esta organização é tão relevante quanto pensávamos. É um lugar de brincar e não de etiquetar. Claro, os jogos precisam estar com suas peças corretamente guardadas para que possam ser aproveitados e é muito mais fácil encontrar o que se quer quando as coisas estão no lugar, bem como o brinquedo precisa estar em boas condições para “funcionar”. Talvez a brinquedoteca tenha coisas demais...

A experiência com os representantes de turma foi bastante significativa. Foi uma tentativa de mostrar às crianças que elas são pertencentes à escola, de que fazem diferença estando ali e que a escola é delas também. Entretanto, durante este movimento exotópico para a escrita da Dissertação, a escolha de representantes soou como um apagamento das vozes das outras crianças, que também se colocaram durante todo o processo da escolha de tema para a

Casa Aberta, bem como nas discussões acerca da organização da brinquedoteca. Em contraponto a isto, o mesmo movimento exotópico que traz ressignificações que não ocorrem apenas uma vez, mas em momentos diversos, traz a necessidade de afirmar que pensar em representantes de turma naqueles momentos em 2019 também foi um exercício de cidadania, um início na formação política das crianças. Estar em destaque como representante naquele momento implicou, antes, ouvir as vozes das outras crianças. Provavelmente o incômodo que me soa neste momento em relação aos representantes, ocorre por não ter discutido com as crianças o que esta figura subentende; foi não ter explicado para elas o que significa ser ou ter um representante para turma, mas apenas ter colocado em prática esta ideia. Algo para refletir posteriormente junto ao grupo (com crianças e adultos).

4.2 Avaliação mensal na sala de vídeo

Prólogo 2

A turma do Infantil II A mostrou-se bastante participativa, durante as fotos demonstraram conceitos aprendidos. A professora trouxe também um vídeo no qual os meninos jogavam futebol. Na roda de conversa alguém perguntou por que menina não joga futebol. Alguns meninos corrigiram e Daniel disse que jogam sim, *“tem até copa do mundo de futebol das meninas”*. Então, Gustavo lançou a pergunta: *“Por que menina faz coisas de menino e menino não faz coisas de menina?”*. Devolvi a pergunta: *“Você não brinca de boneca?”*. A triste resposta: *“Não! Se eu brincar de boneca minha mãe me deixa de castigo!”*, disse Pedro. Então Gustavo completou: *“Se eu brincar de boneca minha mãe tira meu Sonic”*. Julia corrigiu dizendo que *“menino pode sim brincar de boneca”*. Daniel disse que brinca. Perguntei, então, o que a boneca é na brincadeira. Logo responderam: *“o neném!”*. Então perguntei se o pai não cuida do bebê também. Alguns disseram que sim, outros que não. Ressaltei que não há problema nenhum em menino brincar de boneca, de fazer comidinha etc. E que não existe brinquedo de menino ou de menina, existe brinquedo. [...] As crianças nos mostram, como ninguém, o quanto erramos. (Diário de Campo, 02/07/2019)

O que é feito das aprendizagens e das experiências das crianças? Produtos finais colocados em pastas para as famílias verem? E o que elas têm a dizer sobre o vivido na escola? Será que se recordam das vivências e do que puderam aprender em cada uma?

Com frequência solicito às professoras que oportunizem às crianças a participação na organização das pastas de registros de atividades, ou seja, os portfólios que constituem uma das formas de acompanhamento do desenvolvimento das crianças na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro junto aos Pareceres Descritivos¹⁹ semestrais, no caso da educação infantil. Uma forma de retomarem o que fizeram e de encontrarem o que realmente foi significativo para compor os portfólios. Em 2019 propus o que chamei de “avaliação na sala de vídeo”, o primeiro nome que me ocorreu, mas que haverá tempo de aperfeiçoá-lo depois. Talvez me questione por ter usado esse termo por ainda ter na memória a avaliação como algo temeroso, classificatório. Mas como aponta Freire (2019a),

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com*. (FREIRE, 2019a, p. 113-114)

E Pascal e Bertram (2019) corroboram esta ideia de avaliação:

Acreditamos que uma escuta ativa é uma das habilidades avaliativas mais importantes que um profissional pode ter. A habilidade de escuta de um profissional tem um profundo impacto na qualidade do seu trabalho e também nas suas relações com os outros. Os profissionais escutam para obter informações para compreender, para aproveitar e para aprender. A escuta efetiva é uma atividade ativa, e não passiva. O ouvinte deve ser um participante ativo para que o ciclo de comunicação se complete. (PASCAL; BERTRAM, 2019, p. 80)

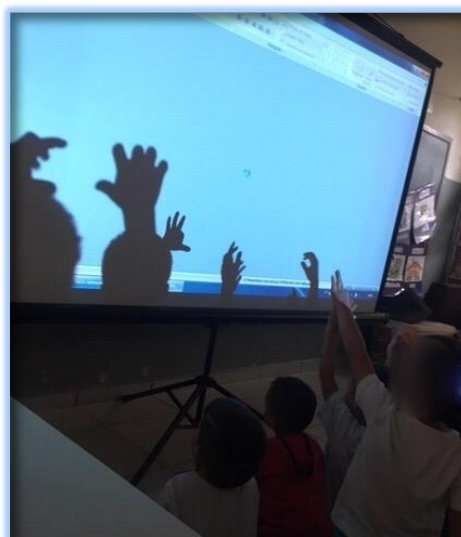
Desta forma, as avaliações na sala de vídeo oportunizaram esta escuta ativa em relação àquilo que as crianças tinham a dizer sobre o que vivenciaram naquele mês, sobre suas aprendizagens, sobre o que gostaram ou não e os motivos.

Primeiro, solicitei às professoras que tirassem fotos do que vissem como significativo durante o mês e que me enviassem, pois eu criaria pastas no computador da escola, uma para cada turma, mensalmente. Ao final de cada mês, as crianças poderiam rever nas imagens o

¹⁹ Conforme a Deliberação COMERC nº 001 de 12 de maio de 2011, que trata do acompanhamento de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP, os pareceres descritivos são relatórios individuais acerca do desenvolvimento das crianças e, na educação infantil, devem ser elaborados semestralmente para compor, junto aos registros realizados pela criança, o portfólio.

que fizeram, o que viveram através do *datashow* e telão montados, geralmente, na sala de vídeo.

Figura 7 – Crianças projetando as sombras das mãos no telão.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

Isso exigiu uma organização minha no sentido de saber que eu pararia o meu trabalho para dar vida a essa experiência. O que foi muito bom, posto que me aproximou mais das turmas e pude, através delas, ver mais de perto experiências que, no dia a dia, eu não pude (e nem deveria) participar. O fato de ser a professora coordenadora não significa que eu tenha que me isolar em minha sala o tempo todo para dar conta das leituras dos Diários de Bordo, das conversas com as famílias, das HTPI, do preparo das HTPC, resolver as urgências. O que já é muito (e ainda não citei tudo o que faço aqui), mas se é preciso legitimar o cotidiano da escola como espaço de formação também e eu sou a professora formadora da equipe, como posso me eximir de estar mais próxima às crianças e ao que elas dizem? O que fazem os tempos da escola com o trabalho da professora coordenadora? O que a professora coordenadora faz com os tempos da escola?

Para ampliar a discussão acerca do contexto escolar como formador em seus diversos aspectos e de pensar a participação ativa de todos os envolvidos nos trabalhos com a educação infantil, utilizo da fala sobre a experiência de Pascal e Bertram (2019) ao desvelarem o propósito da coleta de informações e da avaliação em uma Pedagogia participativa:

Essa abordagem participativa, cultural e socialmente situada, conduzida de dentro, apresenta muitos pontos fortes. É fundamentalmente direcionada para investigar a

prática e examinar o que funciona e por que a partir da linha de ação, utilizando esse conhecimento para transformar realidades. (PASCAL; BERTRAM, 2019, p. 62)

Importa ressaltar aqui não é minha intenção comparar a experiência de nossa escola com a experiência relatada pelos autores, mas sim dialogar com os sentidos produzidos em ambas as experiências: as evidências que emergem da prática, do contexto em que ela acontece, a importância da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Quando digo que “pararia o meu trabalho para dar vida a esta experiência” da avaliação na sala de vídeo, na verdade cometo um equívoco e uma contradição, posto que minha função é de professora formadora e se a intenção é legitimar o chão da escola como contexto formador, eu não parei meu trabalho, eu dei continuidade a ele, mas com outro olhar, um olhar mais de dentro. E como bem coloca Freire (2019a):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2019a, p. 40)

E quando as crianças participam ativamente deste movimento de reflexão, mais ainda temos a chance de nos formar de modo mais coerente em relação ao que estamos propondo e o que devemos transformar, ressignificar e melhorar.

As professoras Helena e Luciana demonstraram ter visto de forma positiva a experiência da avaliação na sala de vídeo, como se pode observar nos relatos a seguir que foram registrados em seus respectivos Diários de Bordo:

Na segunda-feira fizemos a observação das fotos do mês de maio e avaliação por parte das crianças de todo o processo. As crianças ficaram encantadas e conseguiram lembrar-se de tudo o que aprendemos durante o mês. Em certos momentos algumas crianças quiseram falar algumas coisas para a coordenadora, porém percebi que ficaram com receio de mim, antes de falar qualquer coisa voltavam-se para mim, para receber minha aprovação ou reprovação. Isso me intrigou, nunca percebi em minhas aulas eu reprovando qualquer fala de qualquer criança, então penso que pode ser (talvez) algo vindo da família, antes de falar (para não falar besteira) vou ver com o adulto se posso ou não falar o que tenho vontade. Algo que paro para refletir o

quanto a criança acaba não tendo autonomia para expor sua opinião ou ideias, com receio do adulto em ficar bravo com o que foi dito. Penso talvez que é a partir desse ponto que acabam surgindo as mentiras, minto para não afetar o adulto. Será? Com tal momento avaliativo, consegui perceber que a temática “Insetos” não tem sido mais o interesse da turma, aprenderam bastante até aqui, mas o interesse deles está voltado agora para outras coisas [...]. (Relato no Diário de Bordo da professora Helena, junho/2019)

A professora Helena traz uma questão importante a se pensar: o que ou quem fere a autonomia das crianças em se colocar em qualquer espaço do qual façam parte? Onde as crianças aprendem que falar é ferir ou afetar o outro?

Oliveira-Formosinho e Lino (2008) ao discorrerem sobre as perspectivas das crianças sobre os papéis, sobre as relações e ações, apontam que desde muito cedo, quando entram na escola, as crianças já sabem como o poder é exercido nesse lugar, quem manda e quem obedece, quais são os tipos de interações mais frequentes nesse ambiente. Cabe pensar sobre quais as relações queremos e devemos estabelecer com as crianças no contexto escolar, para que se sintam a vontade para expressarem suas opiniões e sentimentos. Há a necessidade de rever tanto a imagem que temos das crianças, como referido no tópico anterior, como no processo formativo, colocar na roda as relações de poder para que se concretize um ambiente, de fato, dialógico.

A professora Luciana, como já havia dito anteriormente, também traz um registro positivo da experiência de avaliação na sala de vídeo:

Quando as fotos foram projetadas a reação da turma foi idêntica à turma da tarde (brincando com as sombras no telão). [...] O grupo foi relembrando passo a passo as atividades realizadas, o local, como foi, entre outras coisas. Memória de elefante!!! Muito bom mesmo! (Relato no Diário de Bordo da professora Luciana, novembro/2019)

E falando em “memória de elefante”, de fato, as crianças demonstravam lembrar-se de boa parte dos acontecimentos, como aponto em um dos relatos em meu Diário:

“Avaliação na sala de vídeo” com o Maternal I B.[...]

Conforme comecei a passar as fotos...

Lucas: *Brincando de lego.*

[...]

Caio: *Eu construí a casa da minha mãe!*

Outras crianças: *Brincando de massinha!*

Yasmim: *Meleca!*

Maria: *A gente tá na brinquedoteca!*

Yasmim: *Lego.*

Outras crianças: *As fotos!* (referindo-se aos crachás)

Lucas: *Tem que achar a foto e o nome.*

[outra foto]

Lucas: *Monstrinhos!*

Valéria “uhhh” (fazendo o “som” do monstro, referindo-se à foto).

Maria: *Eles estavam fazendo caretas!*

Professora: *O que aprendemos com os monstrinhos?*

As crianças não se lembraram do desenvolvimento da atividade com os monstrinhos que referia-se às “regras”. Importante para pensarmos sobre a participação das crianças efetivamente, na construção das regras e combinados.

[...]

[seguindo com as fotos]

Maria: *Sal. A gente pôs o dedo e pôs na boca.*

Luna: *Limão também.*

Caio: *Remédio* (referindo-se ao boldo que também provaram). *Eu não gostei.*

Maria: *Eu não gosto do limão, é muito azedo!*

[...]

Yasmim: *Pintando a folha!*

A professora perguntou o que usaram para pintar a folha...

Maria: *Graveto!* (Diário de Campo 02/12/2019)

A ideia deste momento de rever imagens e falar sobre o vivido, sobre as aprendizagens, além de ser um incentivo a mais uma forma de documentação pedagógica, que muito nos diz sobre os processos de aprendizagens e não somente sobre os produtos finais, foi o de formação das professoras e de participação ativa das crianças. Através das falas das crianças as professoras podem perceber o que foi significativo e o que não foi, o que precisa ser ampliado e quais foram as aprendizagens.

E, talvez, tenha sido um momento oportuno para deixar claro para as crianças que o que elas falam é importante.

De outra perspectiva de pesquisa que esta assumida por mim, Pascal e Bertram (2019), ao situarem a avaliação e a coleta de informações em uma pedagogia participativa, apontam que:

[...] Muitas crianças não são ouvidas em seus cotidianos, seja em casa, seja nas escolas, e o desenvolvimento de sua capacidade de participação efetiva como cidadãs é, por esse motivo, prejudicado. Essa situação caracteriza particularmente a realidade das crianças mais novas, que podem permanecer “silenciadas” e muitas vezes excluídas das decisões que configuram suas vidas, com base na justificativa de que “são muito novas” para expressarem seus direitos e para possuírem voz ativa e de que nós, como adultos, devemos agir em seu benefício. [...] O ponto central dessa perspectiva é que as experiências efetivamente percebidas pelas crianças não podem ser inferidas por outros e, dessa forma, os profissionais devem incluir as vozes das crianças do modo como elas falam, e não da maneira como as inferimos ou interpretamos.

[...] Talvez, como desdobramento deste trabalho que promove as perspectivas das crianças, possamos também identificar um crescente reconhecimento, no setor dos anos iniciais, da importância de ouvir as perspectivas das crianças no processo de coleta de informações e avaliação. Essa participação coletiva no processo de coleta de informações e avaliação assegura que a responsabilidade e o comprometimento sejam compartilhados e ajuda a garantir que as evidências reunidas sejam relevantes e úteis para a melhoria da qualidade, outro objetivo essencial para a criação de uma educação de qualidade para todos. (PASCAL; BERTRAM, 2019, p. 64-65)

A preocupação dos autores vai ao encontro da minha. Escutar as vozes das crianças e entendê-las como capazes de participar, não precisando que as vozes dos adultos falem por elas é pressuposto básico se queremos considerar o protagonismo infantil na escola de educação infantil. Para tanto, é necessário que haja uma transformação daquilo que temos como concepção de “criança pequena”, um olhar mais reflexivo sobre esta questão.

Como mostra o prólogo que introduz este tópico, depois que as crianças brincam com as sombras projetadas através da luz do *datashow* no telão, contemplam as fotos, geralmente com muita alegria e entusiasmo, abrimos uma roda de conversa para que falem sobre o que gostaram, o que não gostaram e o que aprenderam (este último, geralmente, elas já dizem enquanto veem as fotos no telão). Os comentários das crianças nos ajudam a perceber o que, de fato, estamos fazendo na escola. Se estamos propondo atividades significativas ou não.

Na vez do Infantil I A, em uma das fotos, Marcos aparece com um saco de lixo na área externa, somente ele. As crianças explicaram que ele estava recolhendo o lixo que deixaram da festa junina. A professora relatou que foi Marcos mesmo quem teve a iniciativa de

recolher o lixo. Depois, na roda de conversa, Marcos ressaltou: “tem que jogar o lixo no lugar certo! A [monitora] também!”. (Diário de Campo, 02/07/2019)

Marcos é aluno do Projeto Recriando (período integral) e, no período da tarde, a turma desenvolveu um projeto sobre meio ambiente e trataram sobre a questão do lixo. Como a imagem mostrou, ele não só aprendeu, como colocou em prática e chamou a atenção dos adultos em relação a isso também. Resta saber se os adultos (dentro e fora da escola) irão escutar o que Marcos tem a dizer ou se será mais uma voz suprimida e que, aos poucos, perderá a vontade e a iniciativa de se colocar.

Nas rodas de conversa eu buscava perguntar um a um do que mais gostaram e do que não gostaram, bem como perguntava seus nomes. Como estávamos todos em um mesmo momento de conversa, alguns faziam questão de me perguntar também do que mais gostei e outros me corrigiam dizendo que eu havia esquecido de perguntar à professora. As crianças, quando têm a oportunidade de se colocar, não nos deixam cair em um piloto automático e, por melhor que seja a intenção, que façamos qualquer coisa de modo mecânico. Elas prestam atenção aos detalhes e nos informam daquilo que estamos esquecendo. A professora também está na roda! A professora também vivenciou aqueles momentos. Se uma das minhas intenções era a de formação com as professoras, por que me esquecia de questioná-las sobre suas impressões? No final das contas, as crianças que chamaram minha atenção é que foram também as formadoras ali. Por que não conseguimos ver os detalhes que elas (as crianças) enxergam?

No início do ano, as duas turmas de Maternal I demonstraram mais com expressões corporais do que gostaram e do que não gostaram, ao final do ano já verbalizavam mais o que haviam experienciado.

Enfim, vamos ao Maternal I B: sempre uma festa para eles as sombras que conseguem produzir no telão por causa da luz do datashow. Falam quase todos ao mesmo tempo quando veem as fotos.

“É uma água quente!”

“É molhado!”

“É o gelo.”

“É o gelo gelado”

“Toalha seca”

“Ish Ish” (fazendo o som e se referindo ao borrifador de água que apareceu na foto). (Diário de Campo, 27/11/2019)

Quase uma música produzida com as falas das crianças sobre as experiências sensoriais com o molhado e o seco, o gelado e o quente. Pequei por não ter anotado o autor ou a autora de cada frase.

As turmas de Maternal II relatam verbalmente as experiências e, muitas vezes, com detalhes que nós não prestamos a atenção.

*“Olha eu com meus cachinhos lá no final!”
 “A Marília faltou!”
 “Era uma brincadeira de batata quente!”
 “Isso é uma casinha de lagarta!”
 “Os gravetinhos!”
 “A gente montou um castelo com um príncipe e uma princesa”
 “Dia do Cabelo Maluco”
 “Esse é o Douglas com uma amoeba no ovo.” (referindo-se ao “cabelo maluco” do amigo)
 “Era muito fedida!” (referindo-se a amoeba). (Diário de Campo, 27/11/2019)*

As turmas de Infantil I e II, expressam verbalmente mais conceitos aprendidos e com detalhes mais específicos, como o repertório deles permite. Lembram, inclusive, dos enredos criados nas brincadeiras de faz de conta, como apontado em um dos meus registros em meu Diário de Campo:

Quando apareceu outra foto, perguntei o que aquelas meninas estavam fazendo.

Alvaro: Fazendo sanduíche será?

Luísa (que estava nesta foto) para a colega (que também estava na foto): A gente tava fazendo sanduíche?

Isabel: Não! Era uma loja!

[...]

Viram fotos de uma atividade que a professora deu com vários portadores de texto. A primeira foto mostrava as partituras, que eles não sabiam nomear, mas identificaram como “notas musicais”. Perguntei quem usava aquilo.

Alvaro: Os músicos.

Depois identificaram a bula de remédio, a notinha do supermercado, o jornal, o livro de receitas, a lista telefônica, dentre outros. (Diário de Campo, 27/11/2019)

Estar com as crianças em momentos como este não é sempre tranquilo como pode parecer. Estar em uma sala com, em média, vinte crianças não é simples e toda professora sabe disso. Consequentemente, escutar o que elas têm a dizer exige uma habilidade que não estamos acostumados a ter, que é a de conseguir ouvir vinte vozes, muitas vezes, se colocando ao mesmo tempo. É nestas horas que costumamos pedir silêncio. E precisamos dele, mas é preciso o cuidado para que esse pedido de silêncio não acabe, de fato, por silenciar. “Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*” (FREIRE, 2019a, p. 114).

E, continuando este diálogo com Paulo Freire (2019a):

É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala. A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2019a, p. 114-115)

Não era minha intenção apenas fazer comunicados, eu queria promover esse protagonismo das crianças e, para isso, era preciso compreender a importância da comunicação nos termos postos por Freire (2019a).

E quais estratégias para dar conta das vozes sem precisar fazer calar as vozes?

É nessa mistura de vozes que as crianças nos mostram aquilo que não vemos, o além do óbvio. Segue um dos registros em meu Diário:

Poucas coisas escapam aos olhos das crianças e elas verbalizam, nos mostram aquilo que veem. Quase todas ao mesmo tempo. Eu, que já perdi muito desse olhar de detalhes (novos ou não), me senti meio “zonz” com a quantidade de coisas que elas

conseguiram captar, perceber em um curto espaço de tempo. Crianças são brilhantes. E que bom que elas querem nos mostrar tudo o que percebem, descobrem. Porque se nós entramos num piloto automático com certa facilidade, elas têm a nobreza de nos tirar, fazem isso gratuitamente.

Talvez quem tenha passado em frente à sala naquele momento, tenha associado aquilo tudo a uma bagunça e talvez tivesse ficado meio “zonzo” também se entrasse ali. Mas o que acontecia era movimento, era aprendizado. Que potência!

Normal que os adultos estranhem ou até se incomodem. Aprendemos que para aprender é preciso ficar quieto. O tempo todo! Mas as crianças nos mostram que não é bem assim que funciona e que quando estão quietas, estão guardando aquilo que sabem [...]. Há momentos em que é preciso da atenção, do foco, do silêncio. Claro que há. Mas é bobagem pensar que as aprendizagens ocorrem apenas nesses momentos. (Diário de Campo, 28/11/2019)

É preciso ressaltar a importância de oportunizar estes espaços nos quais as crianças possam se colocar, falar sobre o que vivenciaram. Como apontam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017):

A documentação pedagógica que favorece a narração da aprendizagem permite à criança a compreensão do que ela aprendeu, de como aprendeu, com quem aprendeu, do que gostou mais, do que gostou menos, as dificuldades, os parceiros. Permite ainda a interpretação de processos e realizações e a consequente significação das situações vividas. A documentação pedagógica facilita simultaneamente a criação de proximidade e distância com os processos de aprendizagem e suas realizações. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 121)

Nos acontecimentos registrados sobre as experiências que tivemos na escola, questões aparecem repetidas vezes: a importância da escuta ativa, a quietude das crianças que implica o apagamento de suas vozes ou a não quietude e a relação que fazemos com o “não prestar atenção”, o olhar para os detalhes que as crianças têm e que se sobressaem aos nossos olhares de adultos.

De fato, se há uma coisa que as crianças fazem com maestria, é nos mostrar caminhos. Caminhos que, muitas vezes, complicamos para alcançar algum objetivo ou incluir algum conteúdo. As avaliações na sala de vídeo mostraram isso a todo o momento.

Em alguns meses a proposta da avaliação na sala de vídeo falhou, ou por não terem sido tiradas fotos de uma ou outra turma, ou por cronograma intenso de atividades na escola. É algo a ser aperfeiçoado nos próximos anos, especialmente a questão de anotar aquilo que as crianças nos trazem em suas falas nesses momentos. Como aponto em meu Diário, foi uma percepção e que precisa ser discutida:

Preciso orientá-las sobre a riqueza de tudo o que é dito neste momento da avaliação na sala de vídeo. As crianças indicam ali muitas coisas para auxiliar na organização do trabalho pedagógico. Percebo o encantamento e, muitas vezes, a surpresa das professoras com o que as crianças falam e talvez isso auxilie em suas reflexões, mas é preciso registrar também. A memória, muitas vezes, nos trai. Algo a pensar junto com elas também no próximo ano. (Diário de campo, 27/11/2019)

Freire (2019b) ao tratar da prática de leitura e, especificamente, de escrita diz que “ninguém escreve se não escrever como ninguém nada se não nadar” (FREIRE, 2019b, p. 70), ou seja, é preciso que a prática de escrita esteja presente em nosso cotidiano para que possamos desenvolvê-la e também para que, posteriormente, possamos retomar o que escrevemos para realizar uma avaliação crítica sobre a escrita.

Como já pontuei anteriormente, algumas das professoras da escola têm o hábito de anotar as falas das crianças sim, mas não todas. É preciso pensar sobre isso e também sobre a função que o Diário de Bordo assume enquanto portador de registros reflexivos: o que consideramos nestes registros? Nossas angústias, nossas dúvidas, nossos acertos. Mas e as crianças? As vozes delas têm aparecido nestes registros? E pensar de que forma, como professora coordenadora, posso promover um processo de formação atento ao olhar nos detalhes como nos ensinam as crianças e a valorizar aquilo que tanto as professoras como as crianças dizem, porque é a expressão da cada uma destas vozes que importa. E retomo aqui as considerações de Pascal e Bertram (2019) quando falam sobre coleta de informações e avaliação em seus estudos:

Há muitos tipos de observação. Algumas observações são espontâneas e tomam a forma de notas ocasionais (blocos de papel são frequentemente utilizados para esse fim), que capturam a resposta de uma criança a uma atividade ou evento no momento em que ocorrem. Outras observações são mais cuidadosamente planejadas. Tais observações são agendadas previamente, uma vez que o profissional deve estar apto a se distanciar para observar as crianças enquanto estão engajadas em uma

atividade cotidiana e, particularmente, quando estão brincando ou envolvidas com atividades que elas mesmas tenham escolhido.

[...]

Esses tipos de observações têm a vantagem de que, ao serem reunidas com o passar do tempo e em uma série de contextos, podem fornecer evidências mais válidas e confiáveis sobre o perfil de desenvolvimento das crianças. Algumas observações também são registradas por meio de fotografias, gravações de áudio e vídeo. Tal tipo de informação observacional é útil no sentido de capturar muito mais informações e contextualizar a aprendizagem, mas pode demandar mais tempo para que se façam análises e interpretações sistemáticas. (PASCAL; BERTRAM, 2019, p. 78)

Importante ressaltar que não é possível captar tudo para que seja registrado, posto que há muitos acontecimentos no cotidiano da escola, porque trata-se de vida em movimento e não é possível registrar minuciosamente cada detalhe. O essencial é registrar a dinâmica do espaço, as falas que chamam a atenção, pois é ali que tudo acontece. E que bom que há muito mais acontecimentos que os que cabem em nossos registros.

Outra questão a se pensar é a supervalorização dos produtos finais na escola, que são de extrema importância na avaliação, mas se não considerarmos os processos de desenvolvimento destes registros, pouco saberemos dizer sobre aquele produto final, de fato. A avaliação é um processo contínuo. Por isso a necessidade de filmar, de fotografar na educação infantil. Se as crianças captam detalhes com facilidade, nós já perdemos muito desta capacidade, então precisamos recorrer a meios que nos forneçam uma espécie de “memória externa” das vivências que ocorrem na escola. E, mais que isso, olhar para estas memórias (registros escritos, fotografias, vídeos), analisá-las, aproveitá-las. Talvez isso ajude também a diminuir nossas ansiedades tão comuns no cotidiano escolar: “a semana passou e parece que eu não fiz nada”. Será? Mais uma vez a importância da documentação pedagógica se reafirma como expressão dos processos de aprendizagem das crianças.

4.3 Integração

Prólogo 3

“A minha roupa tá suja! Tá bom, né? Deixa eu viver!”.
Foi o que me disse Daniel ao mostrar sua camiseta suja de guache, após ter feito sua “obra de arte” (como ele mesmo disse) na parede de azulejo [...]. (Diário de Campo, 17/10/2019)

A proposta da Integração, de início, assustou um pouco os adultos da escola, especialmente os professores. E, para falar a verdade, nem eu mesma que lancei a proposta sabia se iria dar certo ou não.

A ideia consiste em levar as turmas para a área externa da escola ao mesmo tempo, inicialmente a cada quinze dias, para que elas brinquem. Sim, brinquem. Sem interferência dos adultos, a não ser que seja necessário e haja algum risco de se machucar.

Uma ideia simples, muito bem aproveitada já em algumas escolas da Rede Municipal de Rio Claro. Nada de novidade. Mas era novo nesta escola e com suas peculiaridades, especialmente no tocante a ideia de levarmos *todas* as crianças para a área externa ao mesmo tempo. E causou receio e apreensão, especialmente no sentido de cuidado das crianças maiores em relação às menores. Apreensão em relação a muitas crianças no espaço externo, onde não se tem o “controle” da sala de aula, espaço este que caracteriza a escola com seus mobiliários, com suas lousas, com sua zona de conforto.

Então, quando saem do espaço instituído como “seguro”, posto que é o que configura a escola, o medo surge como um aviso de que as crianças serão crianças e não alunas ao saírem das salas. O que temos feito para compreender essa concepção na educação infantil que é corpo, movimento, inúmeras linguagens se mostrando a todo o momento e o que temos feito para mudar nossas concepções enraizadas? Sair do espaço interno da escola deveria nos provocar a outras coisas e não medo. Deveria aguçar nossas ideias de como vivenciar o espaço externo extenso da escola contribui para o desenvolvimento das crianças e para que se

sintam pertencentes e não que deixem de ser crianças para que se tornem alunas. Até porque, por mais que adultos possam tentar ou querer, isso é impossível. E precisamos refinar nossos olhares para esta questão, para qual imagem de criança temos em nossa escola.

Levar todas as turmas para a área externa também causou apreensão em relação às reações das crianças: se iriam brigar, se iriam se machucar.

Mas, mesmo com todas as apreensões, o retorno das professoras em relação à experiência de brincar todo mundo junto foi positivo. A professora Maria Júlia registrou da seguinte forma:

[...] As crianças brincaram livremente neste dia com materiais não estruturados (rolos de papel, tampinhas, CDs, cortina de tecidos, TNTs, potes, latas, etc.). No início, a maioria das crianças ficaram paradas ao lado das educadoras (professora e agente educacional) observando. Aos poucos, algumas crianças começaram a brincar, enquanto as demais ficaram observando por um tempo, até que acabaram por se envolver nas brincadeiras com os amigos e novos amigos. Duas meninas maiores quiseram cuidar e ajudar as crianças do Maternal I a brincar. (Relato no Diário de Bordo da professora Maria Júlia, maio/2019)

Uma das grandes preocupações era justamente em relação às crianças menores (etapa I). Mas as crianças maiores (etapa II) demonstraram que o cuidado não iria faltar.

Na primeira integração pedi às professoras e aos professores que não dissessem nada às crianças, que apenas dissessem que elas iriam lá fora para brincar. Espalhei material não estruturado pela área verde em cima de toalhas de TNT. Esta proposta se deu com a intenção de que as crianças pudessem brincar com materiais que não trouxessem já uma ideia pronta, como os brinquedos prontos, mas que permitissem usar mais da imaginação, como quisessem.

Ambiente preparado, as crianças chegavam ressaltadas, mas demonstrando interesse naquilo. Logo começaram a manusear os materiais e logo viraram “cowboys”, “Wolverines” e inventaram o “atirador de bananas 3.000”, “espada laser”, “espada”, dentre tantas outras coisas que permeiam o imaginário das crianças.

Qual foi minha surpresa quando olhei e vi a professora [...] e o monitor [...] brincando também, de espadas.

Falando em espadas, no início desta experiência, várias crianças iniciaram brincadeiras de lutinha, com “instrumentos” variados. Os adultos se mostraram preocupados, já que é comum a fala de “arminha não!” durante o faz de conta. Pedi que observassem e somente intervissem caso percebessem o risco de machucarem uns aos outros. As crianças, salvos um ou dois casos, demonstraram saber o que estavam fazendo, tomando cuidado na intensidade com que “batiam” suas espadas.

Em um momento específico, um menino da sala do Maternal I acertou com sua espada um menino do Infantil II, pelas costas. O menino do Infantil II imediatamente virou-se para revidar, mas quando percebeu que o “ataque” havia vindo de uma criança menor que ele, desistiu de revidar e, prontamente, voltou a brincar com seus colegas de turma. (Diário de Campo, 26/03/2019)

Quanto às “arminhas” durante o brincar, em outra oportunidade, em uma HTPC, conversei com as professoras a respeito do motivo de não deixarem que as crianças o façam. Existe um motivo que é um tanto óbvio e outro que, nesse caso, nem tanto: o primeiro motivo seria porque armas machucam ou matam pessoas; o segundo porque se pode entender que crianças que brincam com armas provavelmente terão armas quando adultas ou se tornarão violentas. Entretanto, questionei se na brincadeira o melhor não seria problematizar isso com as crianças em vez de proibir. Afinal, as crianças demonstram curiosidade, é um modo de tentarem compreender não só o objeto (arma) em si, mas quem a utiliza: a polícia, o ladrão, o herói... Desta forma, é importante problematizar e, antes de mais nada, perguntar às crianças se elas sabem o motivo pelo qual estão brincando com as “arminhas”. E então perceber que a brincadeira em si não é um problema, mas o não esclarecimento, a não conversa sim. E, conversando, provavelmente as crianças continuarão a querer brincar desta forma, mas estarão criando consciência em relação ao objeto e ao que ele pode fazer. O momento da brincadeira é rico em nos proporcionar temas importantes para conversar depois.

Inclusive, como aponta Pimentel (2007):

[...] o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento. (PIMENTEL, 2007, p. 226)

A autora traz a discussão sobre o brincar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Importante ressaltar que não aprofundarei a discussão sobre jogo e brincadeira neste trabalho, mas enfatizo a necessidade de aprofundamento sobre o tema nas práticas formativas nas escolas de educação infantil, para que seja possível compreender de fato a real importância do brincar nesta etapa da educação básica.

Figura 8 – Crianças durante a Integração brincando com “espadas”.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

Retornando à Integração, as crianças se organizam e precisam de poucas intervenções quando estão brincando. Quanto aos adultos brincantes, por que não?

Uma questão que chamou a atenção na primeira experiência de Integração foi a de que as crianças, quando chegaram na área externa e viram os materiais, ficaram receosas em começar a brincadeira, como diz a professora Larissa no relato a seguir:

Na sexta-feira houve a integração no gramado com diversas turmas e materiais não estruturados. Achei muito interessante, pois mesmo tendo conversado antes com eles na classe, ao se depararem com tudo, parece que estavam paralisados e sem reação (estavam esperando a professora falar o que teriam que fazer). Aos poucos foram se soltando e interagindo com tudo e com todos. Foi muito legal!

Em classe, perguntei do que mais gostaram:

Layla – Dos CDs pendurados.

Giseli – Brinquei com as tampinhas no chão.

Heitor – Eu fui na areia.

Manoel – Fiz uma espada com o canudo grande. (Relato no Diário de Bordo da professora Larissa, maio/2019)

Importante esse estranhamento da professora aparecer em seu registro reflexivo (da mesma forma como dito pela professora Maria Julia anteriormente, que no início, a maioria das crianças ficou parada ao lado da professora e da agente educacional, observando). Por que será que as crianças ficaram paralisadas? Seria pelo motivo de que a escola é mais um ambiente no qual cerceamos os corpos do que os deixamos livres? Em quais momentos a escola proporciona às crianças o prazer de brincarem?

Em todas as propostas de integração, as crianças se divertiram, cuidaram, demonstraram suas aprendizagens também, suas preferências. Em praticamente todas as vivências, houve apreensão de alguma forma por parte dos adultos, mas, conforme acumulavam as experiências, cada apreensão era um pouco menor que a primeira.

Houve algumas restrições por parte dos adultos em relação aos espaços utilizados. Não era para limitar nada, mas alguns disseram às crianças que não era para usarem o tanque de areia e, ao chegarem lá fora, quando perceberam que era “permitido” desbravar esse local também, acabaram aceitando que, quanto mais possibilidades a criança tem de uso do espaço, mais ela vai criar. E assim ocorreu. É interessante pensar na restrição do espaço por algumas professoras, talvez pela necessidade do cumprimento de uma proposta, com espaço pré-determinado, como as coisas geralmente são na escola. Um condicionamento que não deveria aparecer no momento da Integração, mas pode ser que eu não tenha deixado isso tão claro durante as formações, fazendo isso no momento do acontecido, o que não diminui em nada a oportunidade de formação e de desconstrução.

Fotografei e filmei diversos momentos da integração e as imagens viraram formação de HTPC. Afinal, o brincar pode e deve ocorrer na escola, os adultos podem e devem ser brincantes, mas a observação atenta ao que as crianças estão nos dizendo durante esse brincar é inerente à nossa função enquanto educadores. O que elas nos dizem sobre seus repertórios enquanto brincam? Como posso ampliar as possibilidades em outros momentos? Estas foram questões que surgiram durante a formação e algo que precisa ser ampliado posteriormente, em outros momentos de formação na escola. Pimentel (2007) aponta que:

Focalizar as relações entre jogo e aprendizagem não é uma ideia nova na história da educação. Porém, hoje em dia, é mais aceita e divulgada a compreensão de aprendizagem como apropriação, em um processo dinâmico de investigação sobre os objetos de conhecimento que, tornados próprios pelo aprendiz, fazem sentido

para a sua vida, para o seu “ser no mundo”, a semelhança do que acontece na atividade lúdica. (PIMENTEL, 2007, p. 227)

Importante levar uma situação da prática para a HTPC, mas é preciso ressaltar que a formação que envolve a reflexão sobre a prática não se sobrepõe à formação teórica, ambas são interdependentes e é preciso, como já dito anteriormente, aprofundar o estudo sobre o brincar na escola de educação infantil, algo que pretendo fazer ainda.

As interrogações também devem permear as observações. Muitas vezes se pensam atividades que em nada chamam a atenção das crianças para que se possa contemplar conteúdos e objetivos do Plano Anual e pouco se presta atenção nas brincadeiras, nas quais as crianças se colocam inteiras e demonstram conhecimentos já adquiridos. Por isso, há muito que se observar no momento em que as crianças brincam. Então, como equilibrar aquilo que as crianças teriam que aprender como conhecimentos socialmente válidos e, paralelamente, respeitar outras formas de conhecer, ou outros conhecimentos que podem surgir das brincadeiras e das relações? Isso somente saberemos através da escuta ativa e observação em relação ao que as crianças nos apontam nesses momentos, o tempo todo.

Há outros momentos em que as crianças brincam na escola, mas somente na integração brincam todas as crianças juntas, ao mesmo tempo, dividindo o mesmo espaço. E estarem todas elas juntas, assim como todos os adultos que trabalham diretamente com elas juntos, gera muitas possibilidades de observação em relação aos tantos outros que estão ocupando este espaço e em relação a si mesmos. É o momento de crianças maiores perceberem as crianças menores e vice-versa; é o momento de brincar com outras crianças que não as da sua turma; é o momento de professoras, professores, agentes educacionais observarem as crianças que não fazem parte de suas turmas. Olhares são voltados para além do que estão acostumados: com a própria turma, com a própria sala, com os próprios materiais e diálogos são estabelecidos no sentido de olhar para as crianças na escola. E olhar para as crianças na escola faz com que nós, adultos, lembremos que elas são maioria neste espaço e têm muito a dizer, a expressar. Então, como não considerar o tanto que fazem, que dizem, que expressam? Especialmente no momento em que elas mais protagonizam: na brincadeira.

Em relação ao que é proposto nos momentos de Integração, inicialmente, partia de mim. Então, houve proposta com tinta, com caixas e em um destes momentos, propus a brincadeira com diversos riscadores, tintas e diferentes suportes para pintura.

[...] Diante da tinta verde, uma criança resolveu virar o Hulk! Como já era de se esperar, tivemos vários Hulks a partir daí, inclusive uma Hulk (muito bom!). As expressões dos adultos iam do desespero ao descontentamento, alguns felizes. As crianças se realizando quando perceberam que ali podiam pintar a si mesmas, fazer meleca, virar super herói! Foi bem interessante a forma como transformaram aquilo tudo em experiência. (Diário de Campo, 31/05/2019)

Por que não olhamos para esse momento com o olhar de detalhes das crianças? Por que o medo, em alguns casos, suprime a contemplação do tanto que as crianças podem fazer, criar? Por que o medo do que as crianças podem produzir em um momento de liberdade?

Liberdade expressa na seguinte foto:

Figura 9 – Criança durante a Integração com pintura na área externa da escola.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

A professora Helena também relatou o momento com as tintas e riscadores:

Pintar, rabiscar, explorar, se lambuzar foi o que fizeram na sexta-feira no momento de integração entre turmas na escola, foi muito bacana tal momento, percebi que os pequenos e os grandes curtiram de maneiras diferentes. Para os pequenos tudo ali era novidade, onde deram preferência para o guache e suas lambanças; já os maiores deram preferência para as novidades, pois nem tudo ali era novidade a eles, então pintaram com galhos, desenharam nas árvores, desenharam com prendedor... e uma

grande quantidade também não se interessou por nada e preferiu se movimentar, correr, brincar, mesmo orientando que não era o momento, eles assim preferiram, então deixei!! Observar tais momentos foi muito gostoso... (Relato no Diário de Bordo da professora Helena, junho/2019)

Anteriormente falei da escola como ambiente de cerceamento dos corpos das crianças. Aqui esta mesma questão aparece de outra forma, a preocupação da professora em limitar a atividade das crianças em relação àquilo que fora proposto e as crianças transgredindo o que havia sido previamente orientado. Mesmo com a intenção de que a Integração seja um momento de liberdade para as crianças, lhes são impostas condições. Neste caso, talvez, por ter se tratado de uma proposta de “sala de aula”, pintura, que geralmente dá à luz um produto final que vai para a “pasta de atividades”. Não era esse o sentido da proposta na Integração, mas pode ter dado a entender que sim. O sentido da proposta era de exploração, de criação e liberdade para tal, de relacionar-se. Mas estamos condicionados a ver a escola dessa forma: as crianças precisam produzir o tempo todo, dentro daquilo que é proposto, porque precisamos ter material que comprove seu desenvolvimento. Sim, precisamos ter esses materiais, mas em qual momento de nossa formação foi colocado em nossa cabeça que tudo o que propomos é bom? É ideal? É correto?

Quando uma criança transgredir uma proposta fechada, ela nos diz alguma coisa. Ou que naquele dia ela não estava afim, ou que a proposta não a alcança. Neste dia, pela fala da professora, várias crianças não quiseram pintar. E tudo bem. Mas, ainda assim, talvez a professora tenha tido a necessidade de se justificar: eles “não queriam”, algo me diz que isso não deveria acontecer. Mas, na verdade, eles quiseram relacionar-se uns com os outros, brincar, e isso tudo também se constitui em objetivo da Integração.

Como disse Daniel em outro momento, já apresentado no prólogo que introduz este tópico “*ah, deixa eu viver, né?*”. Viver e ser. Permitir que as crianças se ocupem dos espaços e materiais e os ressignifiquem é algo em que temos que prestar mais atenção. O foco dos adultos, muitas vezes, é o da sujeira, da roupa suja, do chão sujo, dos pais contrariados. E não poderia ser diferente, já que fomos e somos cobrados em relação a isso. Entretanto, se tanto esperamos das crianças que mostrem sua criatividade, que sejam crianças, temos que arcar com nossos engessamentos e pensar sobre o que carregamos de herança cultural no que se refere à infância. Não há mudança de postura sem ressignificar.

E como diz a professora Helena em seu relato:

“Isso não é uma caixa!”

Se colocar no lugar da criança em relação aos seus pensamentos, suas percepções e sua visão de mundo é algo que nos faz repensar nossas práticas e nossas atitudes. Essa semana com a integração que tivemos utilizando caixas diversas, consegui perceber um pouco o quão grande é a imaginação da criança e o quão podem aprender com coisas simples. Foi muito interessante! (Relato no Diário de Bordo da professora Helena, agosto/2019)

Observar, escutar, refletir... As crianças nos dizem muito sobre suas aprendizagens.

Enfim, mais ao final do ano, chegou o momento de outra Integração, minha criatividade já não dava mais conta de pensar em como ou o que seria desta vez. E me pergunto o porquê de ter carregado esta responsabilidade para mim. Talvez na expectativa de não dar “mais um trabalho” às professoras, mas não é esta a nossa função enquanto equipe? Pensarmos juntos? Aqui eu já poderia ampliar a discussão com os adultos da escola... Mas, não menos importante, resolvi perguntar às crianças do que queriam brincar. E, novamente, a pergunta que permeou grande parte dos passos que dei durante este ano: por que eu não pensei nisso antes?

Na verdade, em uma de minhas conversas com uma das turmas de Infantil II, eu havia dito a eles que “votariam” nas brincadeiras da Integração posteriormente, mas esta conversa adormeceu em minha memória. Nunca é tarde para retomar...

Primeiro, pedi ideias às turmas dos Infantis I e II e, em uma outra Integração, pedi ideias para os Maternais I e II.

Fui de sala em sala perguntando do que gostariam de brincar no dia da Integração: “Lembram da integração?”. Alguns lembraram a brincadeiras com as caixas, outros da pintura com gelo e no papel na árvore e outros das lutas com “aquele negócio comprido de papelão”. Também estava fresco na memória deles a brincadeira nos brinquedos infláveis (semana da criança).

Como era de se esperar, não faltaram sugestões e raramente alguma criança não queria falar.

Pega-pegas, esconde-esconde, mãe da rua, fazer bolo, bolha de sabão, pular corda, elefantinho colorido, pato ganso, jogar bola, bexiga d'água, dentre tantas outras sugestões de brincadeira.

lago, do Infantil II A, ao se apresentar antes de dar a sugestão disse: “É, eu que sou o representante da brinquedoteca”. (Diário de Campo, 14/10/2019)

Sugestões simples as das crianças, que eu provavelmente não teria pensado na ânsia de querer fazer algo “grandioso”, como quando pedi aos professores que levassem caixas de todos os tamanhos para a escola e não havia local para guardá-las até que chegasse o dia da Integração. Não que tenha sido um trabalho perdido, claro que não foi e é importante interferir para ampliar repertórios e possibilidades, mas escutar o que as crianças querem fazer no momento em que elas (todas elas) mais têm a oportunidade de protagonizar, que é a brincadeira, foi fundamental para repensar essa experiência. Se a questão é brincar, brinquemos. Segue meu registro:

Dia de Integração com as brincadeiras que os Infantis I e II escolheram.

[...] durante a preparação do espaço com os materiais, algumas crianças, todas do Maternal I e II ajudaram a mim e à professora [...]. Destacarei aqui Maria, do Maternal I B que comandou a organização do canto “Casinha de Boneca”. Quando íamos para a brinquedoteca pegar os brinquedos, ela opinava espontaneamente “acho que devia levar esse aqui”, concordei com relação a alguns brinquedos e outros expliquei que não faziam parte da casinha, como a máquina registradora, por exemplo.

Nas brincadeiras as crianças inventam e reinventam o tempo todo. Perguntei à uma professora se ninguém havia cogitado colocar água nas “pias” para lavar louça, a professora respondeu que não. No mesmo instante, olho para o lado e vejo três meninas do Maternal II com uma bexiga d’água dentro da pia (havia um grupo brincando com bexigas d’água relativamente próximo a elas). A garotinha que foi em busca da bexiga no outro grupo, incentivava as outras a estourarem a mesma, pois aí teriam água dentro da pia. As torneiras estavam mais distantes delas que o grupo com as bexigas, então vendo que a estratégia deu certo, continuaram buscando água nesta fonte. (Diário de Campo, 18/10/2019)

Inventar e reinventar... As crianças resolvem problemas para poder brincar, procurando soluções.

E como diz a professora Luciana, “Encerramos a semana [...] com atividades sugestionadas pelas próprias crianças, tornando as atividades mais envolventes e prazerosas” (Relato no Diário de Bordo da professora Luciana, outubro/2019).

Como já dito anteriormente, em outro tópico, as crianças se comprometem. Ocupam espaços e manipulam materiais, brinquedos, tudo que lhes é oferecido com muita facilidade. Quando digo tarefa, é preciso que se reforce isso, não coloco, em hipótese alguma, que as crianças devam ter responsabilidades que não cabem a elas enquanto crianças que devem viver a infância em sua plenitude. Mas as crianças são, no momento agora, e podem se colocar como pertencentes ao espaço no qual são maioria: a escola. E quando nos propomos a escutar o que têm a dizer, sempre nos daremos conta de algo que não havíamos percebido ou que havíamos percebido de outra forma, como segue em um dos meus registros em meu Diário:

Aproveitando a roda de conversa, perguntei do que gostariam de brincar na próxima Integração, pois era a vez deles de darem sugestões.

Falaram boneca, carrinho, pega-pega, esconde-esconde, casinha, até que...

Liz: Escorregador

Eu: Mas nós não usamos o espaço do parque na Integração. Usamos somente o espaço do campo.

Miguel, pensativo: Mas o campo tem o quero-quero!

De fato, eu havia me esquecido desse detalhe. O quero-quero botou três ovos no campo, perto da trave do gol e não há quem consiga transitar por ali sem ser “atacado” pelos voos rasantes do quero-quero furioso. (Diário de Campo, 22/11/2019)

Quando falamos em educação infantil, talvez a ideia de escuta seja menos palpável em nosso imaginário por se tratar das crianças pequenas, especialmente as de Maternal I e II. Miguel faz parte de uma turma de Maternal II e ele, em seus quase quatro anos de existência, argumentou. E por que não o faria tendo a oportunidade? E foi pedido que sugerissem, afinal.

Veja bem, é importante enfatizar que, enquanto educadores, especialistas, devemos ter consciência de que há especificidades de cada faixa etária que devem ser respeitadas. A

criança participar ativamente não significa participar com o mesmo nível de ideias que os adultos têm e isso é óbvio. As crianças se colocam de acordo com seus repertórios e isso deve ser respeitado. Crianças pensam como crianças e isso em nada deve ser menosprezado, porque os olhares delas ainda não estão condicionados como os nossos.

Sobre este lugar de brincadeiras, é importante ressaltar que:

A Integração é também lugar de encontros: mães e filhos (professoras que têm os filhos matriculados nesta escola), irmãos, primos, amigos.

Houve um momento em que Rafael, do Maternal I caiu e, de pronto, Gabriel, seu irmão do Infantil I veio socorrê-lo e ajudar a cuidar dele. Lavou seu rosto, deu água para beber e logo Rafael já estava brincando novamente. (Diário de Campo, 29/11/2019)

É o lugar de encontro de familiares e também das crianças com a direção, com a professora coordenadora. E é lugar de perguntas e respostas.

[...] Eu estava fotografando um grupo de crianças que estava usando a banheira da boneca como forma para a areia molhada.

Luana: Você vai mandar lá pra gente ver?

Eu: Na sala de vídeo?

Luana: É!

Eu: Se der tempo, sim.

Luana: Eeeeeee!

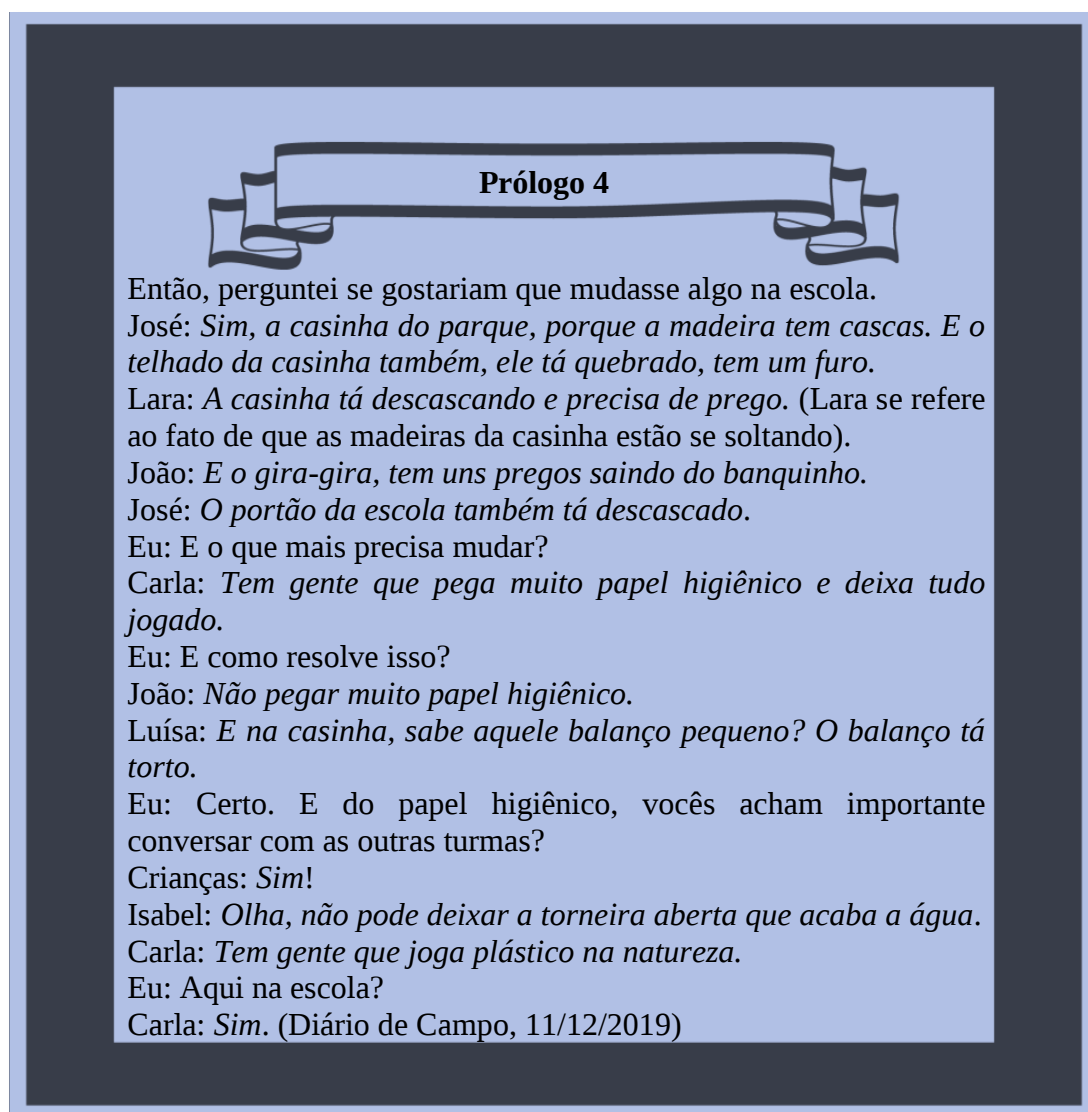
[...] Carina se aproximou e quis saber: “Eu saí na foto?” (Diário de Campo, 29/11/2019)

Cada interação possível na Integração, um novo aprendizado, uma curiosidade sanada e, sobretudo, a oportunidade de se colocar e de ser e estar na escola com todas as suas possibilidades.

Levar o brincar das crianças na escola para a HTPC também foi um modo de voltar os olhares dos adultos tanto para a importância do brincar em si, que muito nos diz sobre o desenvolvimento e sobre os repertórios das crianças quanto para a documentação com fotos ou vídeos, pois no momento em que o brincar acontece, não conseguimos enxergar todas as possibilidades que lá ocorreram. E, mais importante que revisitar as fotos e refletir sobre elas, é fazer isso com as crianças.

Levar as imagens para o espaço de formação em HTPC também enfatiza que o que ocorre na escola nos forma dia a dia. Reforço aqui que não diminuo a importância do lugar do estudo de teorias e as discussões pertinentes acerca delas, mas poder olhar para o que acontece na escola, dentro da escola, auxilia muito em nossa formação. Não se pode reservar esses relatos de experiência apenas para mostrar fora da escola o que ocorre dentro dela.

4.4 Avaliação do ano letivo



Prólogo 4

Então, perguntei se gostariam que mudasse algo na escola.

José: *Sim, a casinha do parque, porque a madeira tem cascas. E o telhado da casinha também, ele tá quebrado, tem um furo.*

Lara: *A casinha tá descascando e precisa de prego.* (Lara se refere ao fato de que as madeiras da casinha estão se soltando).

João: *E o gira-gira, tem uns pregos saindo do banquinho.*

José: *O portão da escola também tá descascado.*

Eu: E o que mais precisa mudar?

Carla: *Tem gente que pega muito papel higiênico e deixa tudo jogado.*

Eu: E como resolve isso?

João: *Não pegar muito papel higiênico.*

Luísa: *E na casinha, sabe aquele balanço pequeno? O balanço tá torto.*

Eu: Certo. E do papel higiênico, vocês acham importante conversar com as outras turmas?

Crianças: *Sim!*

Isabel: *Olha, não pode deixar a torneira aberta que acaba a água.*

Carla: *Tem gente que joga plástico na natureza.*

Eu: Aqui na escola?

Carla: *Sim.* (Diário de Campo, 11/12/2019)

Ao final de cada ano letivo é realizada uma avaliação, lembrando que assumo uma perspectiva como sugere Freire (2019a) que a considera como instrumento de reflexão crítica em relação ao que fazemos na escola, considerando a “avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com*” (FREIRE, 2019a, p. 113-114).

Este momento ocorre presumindo-se que refletindo sobre os acontecidos, se possa manter ou melhorar ações essenciais ao andamento da escola. Sempre fizemos esta avaliação final considerando as vozes somente dos adultos da escola. As crianças entravam em segundo plano, quando havia alguma pergunta referente às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento delas ao final do ano letivo.

Durante o ano letivo, é realizada uma avaliação ao final do primeiro semestre também, assim como o replanejamento antes de iniciar o segundo semestre ou logo que este inicia. Da mesma forma, avaliações (enquanto processo de reflexão) vão ocorrendo ao longo do ano, não há como não ocorrerem, especialmente durante as formações em HTPC. As crianças, ao longo do ano, vão participando conforme os professores oportunizam e, geralmente, as vozes dos pequenos aparecem quando se quer avaliar algum projeto específico da turma. Avaliar as coisas que acontecem na escola, de modo geral, sempre foi coisa de adulto. A menos, é claro, que as crianças tenham alguma ação que indique diretamente que elas precisem repensar seus atos, como o caso do papel higiênico comentado por Carla, do Infantil I, no prólogo que abre este tópico. Mesmo assim, parte do adulto tal avaliação. É o adulto quem decide que isso precisa ser mudado e, então, abre a roda de conversa com as crianças para, junto com elas, buscar uma solução.

Todos os anos entrego uma espécie de roteiro para que as professoras avaliem o ano letivo e em 2019 não foi diferente. Porém, elaborei um roteiro mais aberto e a última questão envolvia diretamente as crianças. Foi uma forma que encontrei de chamar a atenção para a importância de que as crianças participassem deste momento de reflexão, afinal, sempre falamos sobre o desenvolvimento e as aprendizagens delas, mas poucas vezes elas têm a oportunidade de demonstrar o que realmente aprenderam e também falar sobre o andamento geral da escola. Talvez não seja o modelo ideal de avaliação, mas foi o que, naquele momento, nos ajudou a dar mais um passo adiante posto que trouxe também as vozes das crianças e “toda avaliação autêntica é obtida não pela distância, mas pela proximidade reflexiva, crítica, e intersubjetiva dos atores educacionais que vivem no tempo experiencial as situações educacionais que estão analisando” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 109). E as crianças na educação infantil são parte do todo que compõe a escola, por que então não participam das avaliações que dizem respeito ao contexto escolar? Paulo Freire (2019a) coloca que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como

já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. (FREIRE, 2019a, p.63)

Paulo Freire não se refere especificamente às crianças pequenas, mas cabe a reflexão sobre como é importante a participação das crianças na avaliação, posto que sem elas não há o trabalho da professora e nem funcionalidade para a escola de educação infantil.

A questão número quatro do roteiro (ANEXO I), que é introduzido com um texto explicando que se trata de um roteiro aberto e que pode conter informações que vão além das questões ali colocadas, perguntava o que as crianças têm a dizer sobre suas aprendizagens e sobre como aprenderam. Dei uma breve sugestão durante uma HTPC de como oportunizar esse momento, mostrando portfólios, fotos, registros e deixar que as crianças falassem. Cada professora encontrou um caminho e diferentes estratégias para este momento. A professora Luciana, por exemplo, relatou a seguinte estratégia:

Nessa semana continuamos nosso processo de avaliação, juntamente com as crianças.

Em roda de conversa elencamos algumas atividades apreciadas pelo grupo (e todos tiveram a oportunidade de falar), e outras pertencentes a nossa rotina diária. Depois desse momento, conversamos sobre outras atividades realizadas, que não foram lembradas.

Fizemos uma dinâmica com bexigas, aonde cada um colocou uma tirinha indicando a atividade citada dentro das bexigas. Fomos para a área externa e brincamos um pouco. [...] Terminada essa atividade, montamos um quadro com essas tirinhas. Cada aluno recebeu um joinha verde e outro vermelho, que seriam utilizados para nossa votação. Um a um foram escolhendo a atividade mais apreciada e a menos apreciada. Esse momento demandou muito tempo, pois algumas crianças ficaram indecisas quanto as suas escolhas.

Após escolherem, cada um registrou suas escolhas com desenhos. Achávamos que as crianças não iriam lembrar as escolhas

realizadas no dia anterior. Para nossa surpresa, todos lembraram e registraram.

A atividade foi muito significativa para o grupo, pois passaram dias relembrando esse processo.

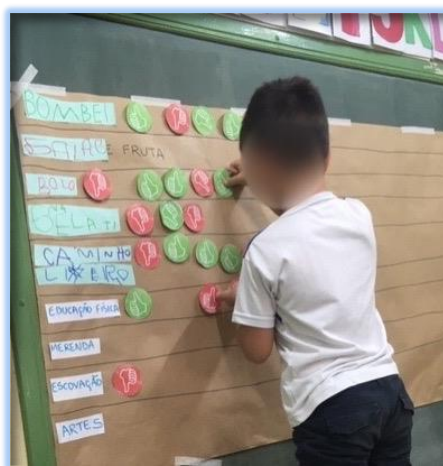
Em particular, queremos ressaltar o quanto essa atividade foi importante para nós e não só para as crianças.

Pudemos ver de maneira global como as crianças aprenderam e gostaram do que aprenderam.

O momento foi de reflexão, avaliação e mudanças. (Relato da professora Luciana em seu Diário de Bordo, dezembro/2019)

Com a turma da professora Luciana houve, então, outro processo de votação, agora considerando o que mais gostaram ou não daquilo que foi vivenciado durante o ano letivo. De acordo como Miller (1997 *apud* PASCAL; BERTRAM, 2019), a importância de oportunizar que as crianças participem ativamente desde os primeiros anos de vida reside no fato de que podem se tornar cidadãos mais capazes e envolvidos no que se refere aos princípios e práticas de uma vida democrática.

Figura 10 – Criança votando na atividade que mais gostou e na que menos gostou na Avaliação Final do ano letivo de 2019.



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

Nas palavras das crianças sobre o que mais gostaram e o que não gostaram, temos:

Após as crianças terem colado seus “joias” no quadro, a professora abriu uma roda de conversa com eles e perguntou se alguém gostaria de falar de qual atividade não gostou e o motivo.

Brian: Eu não gostei do caminhão do lixo porque tem lixo.

Luciana: Mas por que tem lixo?

Hugo: Pra nossa casa não ficar fedida.

[...]

Então Luciana perguntou quem colocou que não gosta da história e o motivo.

Isabel: Porque as que tem em casa são mais legais!

Luciana: Então um dia você pode trazer pra gente...

[...]

A intenção de Luciana com essa roda era a de que as crianças pensassem sobre os motivos de não terem gostado das atividades e que dessem sugestões. Importante este momento, pois instiga as crianças a não só falarem sobre o que gostam ou não, mas também a pensarem sobre os motivos que os levam a gostar ou não de algo. (Diário de Campo, 03/12/2019)

As rodas de conversa com as crianças são importantes para legitimar espaços de fala delas (e devo ressaltar que a roda de conversa não é o único espaço de fala das crianças). Mas não basta ouvir o que têm a dizer neste momento, é preciso escutar, considerar. Neste caso específico, as crianças puderam compartilhar seus gostos, perceber que diferem ou se assemelham aos gostos dos colegas e também ouvir as justificativas sobre as escolhas realizadas.

A professora Maria Julia descreveu como foi esse processo com a turma do Maternal I também:

Em relação às aprendizagens, as crianças observaram algumas atividades e fotos de atividades realizadas ao longo do ano letivo e foram nomeando o que haviam aprendido com as mesmas.

[...] Após a apreciação das atividades realizadas, perguntei as crianças qual foi a atividade que ela mais gostou e o que não gostou de fazer na escola. As repostas acerca do que mais gostaram foram: Maria, Yasmim, Luna, Yuri, Valéria, Bianca, Giovana e Iara (pula-pula), Ágata e Henry (escorrega), Cecília e Aurora (mamãe/gincana), Elisa (lego), Lucas (piscina de bolinhas), Caio e Milena (não responderam). Todas as crianças responderam que não tem nada que não gostam de fazer na escola, exceto a aluna Maria que relatou que não gosta quando algum amigo briga

com ela. (Relato da professora Maria Julia na Avaliação Final do Ano Letivo de 2019 com a turma, dezembro/2019)

A maior parte das escolhas das crianças do Maternal I refere-se às atividades realizadas na área externa. Importante considerar isso em uma avaliação de planejamento. E pensar quais os possíveis motivos por não terem escolhido as atividades que foram realizadas na área interna.

A avaliação com a turma do Maternal II, segundo relato da professora Larissa, se deu da seguinte forma:

A avaliação do ano letivo se dará em várias etapas:

1ª Etapa: observação de portfólios e pastas.

Pastas:

- De qual atividade mais gostaram?

Marcelo: Do coelho.

Enrico: Mostrou o registro referente à semana das crianças.

Liz: Mostrou a atividade da dança das cadeiras com o nome.

Miguel: “Corpos” (referindo-se a uma atividade de desenho da imagem corporal).

Theo: Mostrou atividade sobre o livro Clact...Clact...Clact...

Miguel explicando a atividade que o amigo escolheu: É a história da tesoura, do desenho e colagem.

Danilo: Gostei desse menino (desenho com interferência: desenhar a cabeça no corpo).

Antonia: Gostei dessa brincadeira de letrinhas, de colocar no nome (registro com colagem e escrita).

Manoel: Da brincadeira do chapéu (atividade festa junina).

André: Dessa do jardim (se referindo à poesia Leilão de Jardim)

Liz: Esse da apresentação dos super heróis. (Relato no Diário de Bordo da professora Larissa, dezembro/2019).

A professora explicou em seus registros no Diário de Bordo também que houve exposição de fotos no *datashow* e, para finalizar, as crianças fizeram um registro com desenho do que mais gostaram de realizar durante o ano na escola. Nesta turma as opções apareceram bem variadas, cada criança se colocou em relação ao que mais gostou. Pode-se pensar que as crianças da etapa I simplesmente repetiriam aquilo que os colegas dissessem, mas quando

percebem que podem falar, que podem se expressar, o fazem e atribuem seus significados a isso.

Algumas professoras anexaram ao roteiro também registros de desenhos e escritas das crianças sobre qual atividade ou experiência mais gostaram e me entregaram. Geralmente, quando levo uma proposta para que as professoras pensem sobre ela e executem, pergunto se “tudo bem”, geralmente não tenho oposição, mas é algo que é preciso estimular mais nos espaços de formação: as falas das professoras sobre o que, do meu lugar de formadora, eu proponho. Da mesma forma que fiz uma alusão às crianças da etapa I que começam a se expressar quando percebem que podem fazê-lo, será que as professoras entendem esses espaços de formação como o lugar da professora coordenadora falar e não delas? Há medo em ferir a professora coordenadora com uma fala de oposição? Se eu busco um espaço dialógico nessas formações, falta algo. É preciso olhar para esta questão.

Obtive várias devolutivas positivas das professoras em relação à escuta e à possibilidade de que as crianças relatassem e fizessem elas uma avaliação do ano. Geralmente, houve surpresa em relação ao que as crianças diziam e que não esperavam tamanha capacidade de falar sobre suas experiências. Segue um dos registros da professora Luciana:

Juntamente com os alunos, fizemos a autoavaliação do trabalho. Foi interessante ouvir o grupo e observar a percepção e memória dos alunos. Ficou claro para nós, o quanto subestimamos nossos alunos e, mais que isso, limitamos a capacidade deles. Afinal de contas, qual é a vantagem de colocarmos seres pensantes em “caixinhas” e impedi-los de voarem o mais alto quanto possam? Pensemos nisso! (Relato da professora Luciana na Avaliação Final do Ano Letivo de 2019 com a turma, dezembro/2019)

A professora Luciana não foi a única a relatar o quanto subestimamos as crianças na educação infantil após a realização da Avaliação Final do ano letivo. Por se tratar de crianças pequenas, acabamos por limitar sua capacidade e nos surpreendemos quando elas nos mostram o tanto que são capazes.

Sim, pensemos nisto. E o processo de avaliar é justamente para que possamos perceber o que falta sem deixar de olhar para o que tanto fizemos. E, veja bem, as crianças vinham se colocando em várias das experiências durante o ano (e até mesmo antes de 2019 e em outras

ocasiões, mas referencio as experiências aqui citadas), foi pedido que as professoras se atentassem às falas delas durante o ano e, ainda assim, o encantamento e a surpresa com a capacidade das crianças de analisar e avaliar um contexto. Nossa formação é realmente um longo processo...

As crianças, ao observarem as atividades de registro das pastas e dos portfólios e nas fotos em retrospectiva, disseram muitas coisas sobre o que aprenderam, sobre o que gostaram e sobre o que não gostaram.

Maternal II B.

Quando recebeu o portfólio e estava olhando as atividades, Layla: 'É uma poesia.' (referindo-se à poesia Leilão de Jardim). (Diário de Campo, 03/12/2019)

Retrospectiva com fotos no Maternal II B.

[...] Larissa: E o que vocês estavam fazendo com as letrinhas:

Danilo: O nome.

[...] Larissa: O que vocês estão pintando aí? (outra foto)

Mathias e Raul: Binóculo!

Mariana: Eu pintando de vermelho.

Larissa: E aí? (outra foto)

Marcelo: Eu to olhando.

Larissa: Com o que?

Raul: Binóculo.

Larissa: E aí? (outra foto)

Raul: Espiando a rua.

[...] Larissa: E isso? (outra foto)

Emily: Formas.

Danilo: Formas geométricas. (Diário de Campo, 06/12/2019)

No Infantil II A, as crianças olharam seus portfólios. Então, perguntei de qual atividade mais gostaram.

Gustavo: É da brincadeira do dado.

Eu: Vocês fizeram uma brincadeira e depois desenharam?

Gustavo: Sim. É aquela! (apontando para a trilha do jogo que estava pendurada no varal da sala).

Pedro: Essa daqui. Desenhei o sol, o sorvete, o pula-pula, o pula-pula de castelo e o salgadinho.

Eu: É a Semana da Criança?

Pedro: *Sim.*

Alícia: *Eu gostei da festa junina. Faz muito tempo. E esse daqui. Esse daqui é... Faz tempo, não consigo lembrar. Acho que foi um dia que a gente tava no campo ou foi o dia que a gente soltou borboleta.*

Eu: *Vamos ver o que está escrito? “Poema ‘Borboleta’ de Vinicius de Moraes”.*

Alícia: *Ah, é...*

Gabriel: *Essa daqui. Quando os bombeiros veio e jogaram água.*

Iago: *Essa daqui. A gente tinha que desenhar o jogo da memória que rimava. Aí eu desenhei o castelo e o martelo.*

Isadora: *Essa. Era da gincana.*

Eu: *Que prova era essa?*

Isadora: *A da bolinha, de assoprar.*

Daniel: *Essa daqui, da gincana.*

Eu: *Qual prova era?*

Daniel: *Bolinha.*

Elis: *Aqui. Essa, olha. A gente tinha que desenhar as bandeirinhas e depois riscar (tratava-se de uma situação-problema envolvendo o conceito de subtração).*

Bárbara: *Do bombeiro.*

Tom: *Do dia da gincana.*

Eu: *Qual prova você desenhou?*

Tom: *Pula-pula, Cabelo Maluco, sorvete.*

Na verdade, ele se referia à semana da criança.

Clarice: *A casinha (apontando a foto que havia em seu portfólio).*

Eu: *Onde fica a casinha?*

Clarice: *Lá no parque!*

Júlia: *Bombeiro.*

Lara: *A caixa dos brinquedos.*

Daniel: *Engrenagens ([...] trata-se daquelas placas de EVA que se encaixam e como seu desenho ocupou boa parte da folha, realmente pareciam engrenagens...).*

Eu: *Olha, essa atividade se chama “Meu espaço preferido na escola é...”*

Daniel: *Ah, é a brinquedoteca! (Diário de Campo, 06/12/2019)*

Em relação a conceitos, ampliação de vocabulário, é através justamente das falas e ações das crianças que é possível perceber o que aprenderam e o que será preciso ampliar ou repensar nos próximos planos. Segue um dos registros em meu Diário:

A turma do Infantil II A viu uma retrospectiva de fotos [...]

Eu: Que dia foi esse?

Isadora: Foi o dia que o tio [monitor] mostrou os insetos pra nós.

Eu: Quais insetos?

Iago: Barata!

Tom: Grilo.

Daniel: Cigarra, casca de cigarra.

Eu: O que o tio [...] está segurando?

Iago: Piolho.

Eu: E o que tem na caixa?

Julia: Borboleta.

Vitor: Mariposa também.

[...] Eu: E o que a Alícia está observando ali?

Criança: Tá vendo se tem inseto.

Iago: É pra ver se acha cupim.

Eu: E aí, o que a Lara achou?

Isadora: É um besouro.

[...] Eu: E aí nessa foto?

Daniel: É nosso projeto dos insetos.

Iago: É pra ver quem tem seis patas e quem tem uma de cada lado. [...]

Pedro: Quem não é inseto e quem é inseto. [...] (Diário de Campo, 09/12/2019)

Conforme as professoras me informavam sobre os momentos em que iam conversar com as crianças sobre a avaliação, eu ia até as turmas e elas me permitiam participar ativamente, como foi no caso do Infantil II. As crianças já estavam habituadas à minha presença. Entretanto, quem conduziu esse momento foram as professoras. Conforme o momento ia acontecendo, eu registrava em meu diário de campo também as falas, para “peneirá-las” o menos possível com minhas interpretações.

Além de suas aprendizagens e sobre as experiências e vivências que tiveram durante o ano na escola, foi perguntado às crianças sobre as salas de aula, os painéis, sobre a escola em si.

Fui até o Maternal I B e eles estavam brincando com brinquedos, mas não se opuseram a irem comigo e com a professora Maria Júlia até os painéis para observá-los.

Coincidentemente, em um dos painéis estava uma atividade que eles fizeram sobre mistura de cores e logo começaram, felizes, a me apontarem isso.

Após a observação (alegre) voltamos para a sala, eles se sentaram com os brinquedos em mãos. Então perguntei o que achavam dos painéis.

Maria: Legal!

Eu: Por quê?

Lucas: É muito legal, porque mostra pro papai! (esta última parte com “tradução” da professora)

[...]

Valéria: Legal, porque minha mãe vê.

Luan: Bonito, porque pinta e fica bom.

Luna: Bom.

Yasmim: Muito bom.

Eu: Por quê?

Yasmim: Porque sim.

Tudo bem... (Diário de Campo, 21/11/2019)

A pergunta às crianças sobre os painéis não surgiu em um acaso. Esta forma de documentação se legitimou na escola este ano. Eu já havia solicitado painéis na altura das crianças para que elas mesmas pudessem expor suas atividades, junto aos professores, mas foi neste ano que se concretizou. A nova direção da escola (que iniciou no ano de 2019) acatou prontamente o pedido.

Os painéis estavam prontos no retorno do segundo semestre, mas já havia se constituído o hábito de expor atividades das crianças fora da sala de aula. O que eu não imaginava, era que estes painéis fossem causar desconforto nas professoras. Fui atrás de saber o motivo e conversei com elas, foi tema de formação inclusive, e as tensões em torno dos painéis foram amenizadas. Havia certo receio quanto ao julgamento, quanto ao olhar do outro em relação ao trabalho realizado com as turmas. Algo que me fez refletir sobre o protagonismo do professor também. Mas esta é uma discussão para outro momento²⁰.

²⁰ Esta discussão se dará no item 4.6 deste capítulo.

Da mesma forma que perguntei às professoras como se sentiam em relação aos painéis e o que achavam deles, perguntei às crianças também, pois, afinal, são os registros que elas produzem que constam lá. Não obtive qualquer indício de receio ou desgosto em relação aos painéis, muito pelo contrário, as crianças se alegram ao verem seus trabalhos expostos. A cada dia que olham, veem uma coisa diferente. A reação delas, por si só, já é uma avaliação não somente sobre o uso do painel para a exposição em si, mas sobre as vivências que as fizeram chegar até aquele registro. Segue um de meus registros em meu Diário:

Hoje fui até a turma do Maternal II B para conversarmos sobre os painéis. Levei a turma até os painéis, olharam, tocaram e...

Miguel: Por que tá tudo bagunçado?

Ele se referia aos desenhos “abstratos” feitos pela outra turma. Expliquei que foi o modo como quiseram desenhar.

Após a observação animada (e as atividades já estão expostas faz um tempinho – pouco mais de uma semana), voltamos para a sala.

Então perguntei o que achavam dos painéis.

Heitor: Legal, porque são muito legais, as atividades são legais.

Layla: Eu achei o painel bem bonito, porque as atividades são importantes.

Marcelo: Os painéis são muito legais, porque têm atividades lindas.

Mathias: São legais.

Miguel: Os painéis são muito legais.

Mathias: Os painéis são muito importantes, porque tem que fazer atividade pra crescer.

Danilo: Muito legais, porque são muito importantes.

Theo: Os painéis são muito legais.

Miguel: Tá muito engraçado as pinturas, porque tá tudo bagunçado.

Liz: É muito legal e muito importante.

Emily: É legal os painéis.

Então perguntei o que aprendem com os painéis.

Liz: Sem mexer!

Marcelo: Pode mexer, só não pode estragar! (Diário de Campo, 22/11/2019)

As crianças menores desenvolvem as conversas de acordo com seu repertório, algumas repetem o que os colegas falam, apesar de ser muito relativo, pois há turmas em que isso quase não ocorre e vai depender do quanto de oportunidade elas têm de conversar e de se colocar. De qualquer forma, elas falam. E apontam o que sabem e o que acham que está errado, veem a escola sob outra perspectiva e dos modos mais variados. Por isso, em uma avaliação como a que se denomina “avaliação do ano”, é importante que as vozes delas estejam presentes. A professora demonstrou surpresa quando Liz disse o que aprendia com os painéis, mas não é incomum a fala persistente de “não é para mexer, é só para olhar!” e isso não ocorre somente em relação aos painéis. Basta ser criança para ouvir isso constantemente.

E, de fato, há coisas nas quais não se deve mexer, mas como bem lembrou Marcelo, nesse caso, pode mexer, mas não pode estragar. Elas (as crianças) demonstraram ter consciência disso, mas quando se trata desta faixa etária, a exploração, o toque, o “pegar nas coisas” faz parte de suas pesquisas sobre o que é e o que há no mundo. Como podemos, nós adultos, o tempo todo falarmos para que as crianças não mexam em nada? E isso sem explicar o porquê. Também ouvimos muito disso quando crianças e, talvez, resida aí essa repetição de ordem muitas vezes sem sentido. Alertar a criança de que o que está exposto tem importância e, por isso, não pode estragar é fundamental, mas será necessário cercear o tempo todo esse toque, esse uso do corpo em sua totalidade? A resposta, bem sabemos, é não. Especialmente quando as crianças demonstram a noção de cuidado. Mas não é o que, geralmente, se espera delas: qualquer noção que não tenha sido imposta por nós, adultos. Qualquer indício de algo que não tenha aparentemente sido moldado por nós pode soar estranho, tanto que quando as crianças mostram sua potencialidade nesta faixa etária causam surpresa.

A experiência da avaliação incluindo as falas das crianças foi muito significativa. No que diz respeito às aprendizagens demonstraram o que foi significativo e o que apreenderam. Foi perceptível o domínio de conceitos que foram trabalhados em projetos desenvolvidos durante o ano, nos quais tiveram a oportunidade de se colocarem e de dar ideias.

O que as crianças dizem sobre a escola e seus espaços e ambientes também foi muito significativo. Muitos dos espaços, como o parque, nós adultos percebemos, mas são as crianças quem os utilizam de fato, portanto, percebem em mais detalhes e bem mais de perto que nós (mesmo que estejamos com elas o tempo todo). Quando perguntado sobre o que gostariam que fosse mudado na escola ou na sala de aula:

(Maternal I) Luna: Que tinha um pula-pula!

Giovana imitou sorrindo: Um pula-pula.

Acredito que as outras turmas apoiariam com ênfase esta sugestão... (Diário de Campo, 09/12/2019)

(Maternal II) Eu: E as paredes? Tudo bem?

Antônia: Tá tudo quebrada.

Eu: E o que tem que fazer?

Antônia: Mudar uma parede colorida. Pintar toda essa sala.

Realmente, a sala deles ainda não foi pintada e é cinza. As paredes estão descascadas.

Perguntei então, o que gostariam que mudasse na escola.

Antônia: Por que a gente não pode ir no refeitório?

Eu: Ué, vocês não vão lá todo dia?

Antônia: Quando ela (apontando para a professora) vai tomar café a gente não pode ir?

As professoras tomam o café no mesmo horário em que as crianças estão na merenda, porém na sala do café. No início do ano é comum que as crianças fiquem apreensivas vendo as professoras “indo embora para o café” e as professoras geralmente as tranquilizam dizendo “vou tomar café, já volto”... Talvez daí a vontade de Antônia de conhecer esse espaço misterioso...

[...]

Perguntei novamente se havia algo para mudar.

Marcelo: Não tem suco pra comer.

Eu: Você gostaria que tivesse suco na merenda?

Marcelo: Sim.

Eu: Certo. E o que mais? No parque está tudo certo? E no tanque de areia?

Antônia: Precisa pintar a areia, ficar rosinha. (Diário de Campo, 11/12/2019)

(Infantil I) Hugo: Que tirasse aqueles passarinhos, porque não dá pra brincar com eles lá, eles correm atrás da gente (referindo-se ao quero-quero no campo).

[...]

Eu: E como a gente tira os passarinhos de lá?

Leonardo: Chama o bombeiro.

Hugo: Porque matar não pode, porque é natureza.

Exatamente... (Diário de Campo, 09/12/2019)

(Infantil II) Pedro: Pintar a sala.

Daniel: Tá muito cinza! Um arco-íris no teto!

Cauã: Arrumar as mesas e as cadeiras, porque tá bagunçado. E tem que limpar o chão!

Pedro: É, tá meio esquecido.

Iago: A escola devia chamar arco-íris!

Eu: Mas não pode mudar o nome da escola...

Tom: Escola "Arco-íris [nome real da escola]".

Daniel: Se fosse minha a sala eu ia desenhar um monstro no teto!

Perguntei, então, o que mudariam na escola.

Julia: A pintura.

Gabriel: As roupas.

Eu: O uniforme?

Gabriel: Sim.

Iago: Tinha que ter um arco-íris na camiseta!

Eu: E o que mais vocês mudariam?

Iago: Frutas na merenda.

Gabriel: Suco de uva.

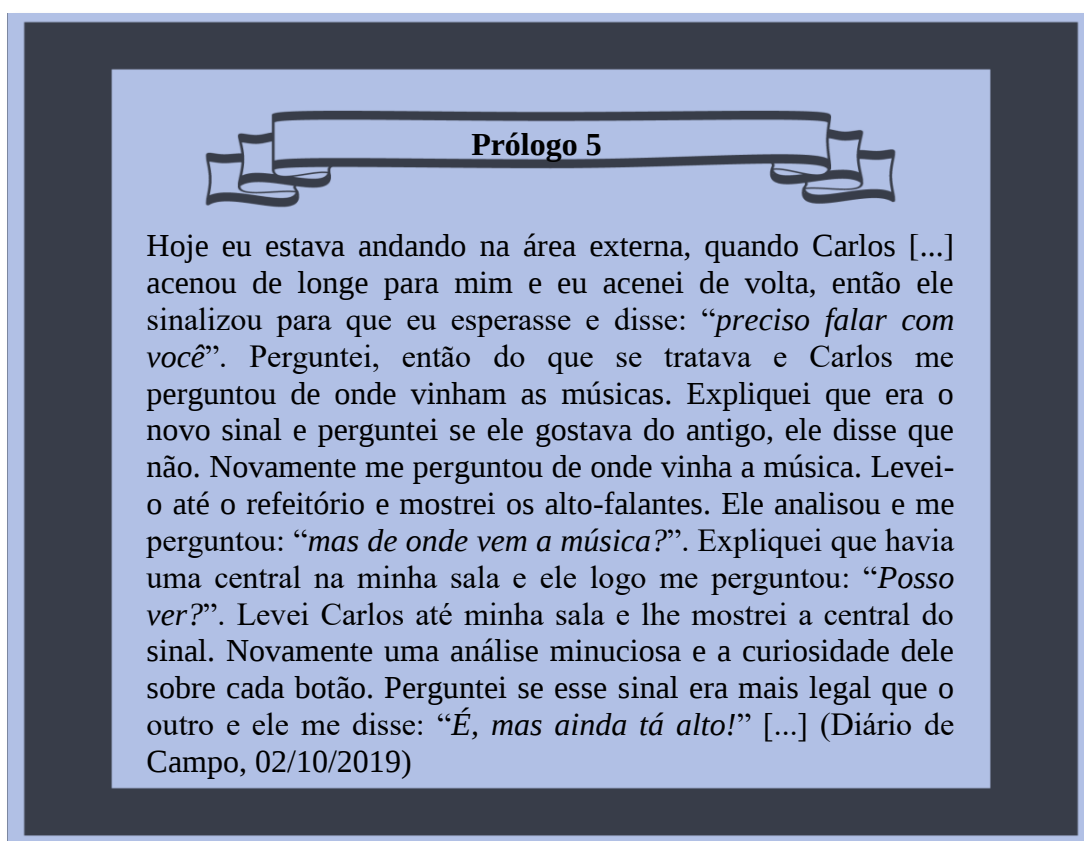
Iago: Suco de uva natural...

Após estas colocações, não sugeriram mais nada, alegando que o restante das coisas está bom como está. Há simplicidade no que sugerem, mas também há muita percepção do que ocorre e como ocorre ao redor deles na escola. Podemos aprender com as crianças a termos esse olhar, que é simples, mas que não deixa escapar os detalhes daquilo que realmente importa. (Diário de Campo, 09/12/2019)

No cotidiano escolar algumas questões acabam passando despercebidas (porque, como já dito anteriormente, muitas coisas acontecem no cotidiano). As crianças chamaram a atenção para as paredes cinza ou descascadas. Nesse caso, já havia projeto de pintura da escola, inclusive com cores mais claras para retirar a cor cinza das paredes. Para vermos que não somos somente nós que reparamos nesses detalhes (quando reparamos). Para as crianças falta o colorido na escola, falta o cuidado em alguns aspectos. Elas chamam nossa atenção para questões estruturais também e é fundamental ouvi-las, afinal, elas que passam a maior parte do tempo nestes espaços junto às professoras e aos agentes educacionais.

As crianças apontaram, implícita ou explicitamente, a necessidade tanto de reavaliar algumas das atividades propostas quanto a necessidade de olhar para a estrutura da escola: o parque, a pintura, a comida e, até mesmo, o nome da escola. Em cada um dos apontamentos revelaram necessidades reais e, mesmo quando apontam o nome da escola, por que, afinal de contas, a escola tem o nome que tem? Por que não podem as crianças dar nome às escolas? As crianças, com seus olhares de detalhes, têm muito a nos dizer sobre quanto e como precisamos melhorar.

4.5 “Natalí, preciso falar com você”



Compreender as crianças como protagonistas na escola, requer entender que elas não só fazem parte desse contexto, como são ativas nele. O tempo todo.

A escuta em relação ao que as crianças têm a dizer não se resume a ouvi-las e nos momentos em que pré-determinamos como os ideais para isso. Elas não têm algo a dizer somente quando nós, adultos, pensamos que seja o momento e permitimos que o façam.

As crianças têm noção de que eu, enquanto professora coordenadora, assim como o diretor e a vice-diretora, cumprimos com um papel diferente do da professora ou do professor,

bem como do papel delas na escola. Não são raras as vezes em que nos corredores ou durante alguma atividade, elas nos interpelem. E aí temos a opção de passar adiante sem deixarmos nos afetar ou a de fazer valer aquela voz que se dirige a nós, como aponto neste registro:

Juan, do Infantil II F, me parou no corredor e perguntou quando vai ter voto para a corrida (referindo-se a uma conversa “antiga” nossa sobre votar para escolher qual a atividade a ser realizada na Integração). Comentei com a professora, mas ela me deu a triste notícia de que Juan mudará de cidade e só virá à escola até sexta-feira. (Diário de Campo, 03/07/2019)

Esta cobrança de Juan culminou, um tempo depois, na escolha pelas crianças das brincadeiras da Integração como já citado anteriormente e, infelizmente, ele não participou da escolha. Mas sua voz foi acolhida, assim como das outras crianças. E esse acolhimento faz toda a diferença. A escuta ativa, como já dito anteriormente, requer levar em consideração o que é dito pela criança e não somente parar para ouvir.

Cobranças são muito comuns por parte das crianças e sempre é a oportunidade exata de perguntar... Eis o que se mostra nos registros a seguir:

Como de costume, passei nas salas para falar “bom dia!”. Ao chegar na turma do Infantil II C, Bruno, mais que depressa, me perguntou: “Tia, você esqueceu da gente?”. Perguntei por quê e ele respondeu: “ué, da reunião”, referindo-se à conversa com a turma no dia anterior sobre a organização da brinquedoteca. (Diário de Campo, 01/08/2019)

Eu estava no refeitório da escola, com vários materiais preparando o ambiente para a HTPC. Maya, aluna do Infantil I D, se aproximou.

Antecipei em pensamento que ela perguntaria o que eu estava fazendo ali, mas não. Ela questionou: “quando vamos arrumar a brinquedoteca?”.

Bom ver que eles estão me cobrando. Isso me deixa mais tranquila com o que represento na escola: a coordenadora (vez ou outra sai um “ô diretora!”, mas um equívoco perdoável) acessível. Não quem chama na sala para dar bronca, simplesmente. [...] Ao terem a liberdade de me questionar, estão me ajudando a construir meu

trabalho, assim como eu ajudo em seu desenvolvimento. (Diário de Campo, 26/08/2019)

E a intenção é justamente a de que se sintam tão pertencentes, que se sintam a vontade para falarem, cobrarem, agirem. A escola é ambiente formativo o tempo todo, tanto para as crianças quanto para nós, adultos. E esse ambiente só se constitui formativo através das trocas possíveis entre todos os atores que o compõem. Se não deixamos que as vozes das crianças, que são a maioria, se elevem também, não há como falar em protagonismo infantil. E elas são protagonistas, nós é que precisamos reconhecer isso ressignificando nossos olhares, nossos ouvidos, nossos sentidos.

Estar atento e aberto aos outros. É pressuposto básico, afinal, quando lidamos com pessoas, independente da faixa etária, todos temos a contribuir uns com os outros em cada canto de qualquer contexto. As interpelações das crianças nos corredores da escola sempre aconteceram, o que mudou foi o olhar em relação a esse movimento. Cabe colocar aqui uma diferença de postura das crianças em relação à apontada pela professora Helena anteriormente, quando citava em seu registro a avaliação na sala de vídeo:

Em certos momentos algumas crianças quiseram falar algumas coisas para a coordenadora, porém percebi que ficaram com receio de mim, antes de falar qualquer coisa voltavam-se para mim, para receber minha aprovação ou reprovação. (Relato no Diário de Bordo da professora Helena, junho/2019)

Estaria este receio das crianças relacionado ao espaço da sala e à figura que a professora ou o professor representam para elas? É importante refletirmos sobre isso para que as crianças se sintam cada vez mais à vontade de se colocarem nos espaços da escola (seja quais forem eles e quais adultos estiverem presentes) e para que, oportunizando o protagonismo das crianças, a escola seja espaço de desenvolvimento de uma educação emancipadora, de fato. Além disso, em um espaço que se possa considerar a polifonia, as vozes precisam ser equipolentes, como já referido anteriormente, ou seja, assumem o mesmo valor, cada qual com sua potência.

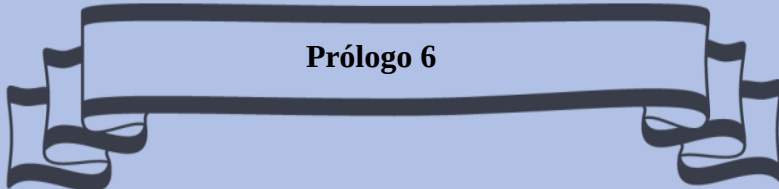
E, para complementar este processo reflexivo, recorro a Freire (2019a):

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão

crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 2019a, p. 133)

Viabilizar relações dialógicas com as crianças é reconhecer que elas podem ser, estar e se colocarem nos espaços escolares, legitimando seu protagonismo na escola de educação infantil.

4.6 Formação de professoras: do protagonismo infantil ao protagonismo do adulto



Prólogo 6

Luciana – Sobre protagonismo? A criança tem papel principal nas aprendizagens, conteúdos que eles querem aprender, as escolhas que eles podem fazer, só que o professor em determinado momento, ele tem que mediar, porque tem coisas que a criança vai bem, mas tem coisas que a gente vai ver que vai estagnar ali num ponto e não vai sair daquilo, então a gente tem que caminhar e mediar para a coisa andar.

Helena – Olha, Natalí, eu sempre achei isso muito bacana, só que eu nunca soube trabalhar. Nos anos anteriores quando eu trabalhava, eu tentava puxar das crianças a ideia delas, como elas queriam aprender, aquelas coisas todas. Mas eu nunca soube fazer. Depois que eu vim para cá, com a formação e tudo mais, comecei a ter outra ideia do que é a participação da criança e aí eu comecei a conseguir melhor ouvir as crianças, porque infelizmente eu ouvia mais o que eu queria. E o que as crianças queriam, para mim, não dava, não tinha sentido aquilo. [...] Só que, às vezes, eu fico perdida com esse negócio de ouvir a criança, porque aí eu não me escuto, percebe? Então, eu acho que é interessante ouvir a criança, só que eu também preciso me ouvir, eu preciso ouvir o que eu tenho para ensinar para as crianças através do que elas me falaram.

Larissa – Ouvir as crianças a gente sempre ouve. Mas eu estou percebendo que eles se sentem mais interessados, rende mais, eles aprendem mais, as aprendizagens, elas se tornam mais significativas [...] A gente não pode deixar só na mão da criança. Então, a partir dali, a gente tem que ir direcionando e ampliando também. Então, eu acredito que é uma parceria, mas o que eu acho legal é que eles estão se sentindo pertencentes àquilo, sabe? Eles sentem que “nossa, eu sou importante”.

Natalí – [...] a gente fala da escuta em relação às crianças, que a gente tem que escutar, mas por exemplo, com as crianças muito pequenas como acontece essa escuta? [...] Não são todos que falam, não são todos que formam frases, por exemplo. Como você vê isso?

Maria Júlia – Essa escuta se dá pela observação. Que a gente vai ver como a criança está se comportando ali, o que ela está fazendo, como ela está desenvolvendo, o que aquilo está falando para a gente. E aí sim a gente realiza a escuta, por meio da observação. Nem sempre é só pela fala... (Trechos das transcrições de HTPI)

Feitas as referências a algumas das práticas pedagógicas que se deram no ano letivo de 2019, é importante considerar que no caminho percorrido com as crianças e, voltando cada

vez mais a escuta e observação para elas, uma nova questão surgiu nas conversas com as professoras durante as formações (HTPI) e em seus Diários de Bordo: como fazer valer o protagonismo infantil na escola se as professoras não vivenciaram isso quando eram alunas e não o vivenciam enquanto professoras? Como aparece em meu registro:

Nas falas delas e nas minhas esteve presente a dificuldade em olhar para o protagonismo das crianças devido à nossa formação “engessada”. O que me faz pensar em como o professor vai olhar e oportunizar o protagonismo infantil se ele não foi protagonista e, mais, se ele não é?

Sempre pensei nas HTPC com base nas necessidades de formação e naquilo que os professores sugeriam. Mas o “como fazer” segue modelos que, muitas vezes, perpetuam esse não protagonismo do professor, essa não autoria. Ainda centralizo em mim as formações. Como posso então propor que ouçam as crianças e que considerem o que elas dizem se perpetuo a não vivência deles como protagonistas. E eu? Uso do meu potencial criativo durante as formações? Eu sensibilizo? Eu faço esse exercício? Tenho pensado cada vez mais que fica difícil pensar o protagonismo infantil na escola sem pensar o protagonismo dos professores. Quero que as crianças se sintam pertencentes, mas quanto os adultos se sentem pertencentes? Quanto e como eles são tocados cotidianamente nesse espaço? (Diário de Campo, 03/08/2019)

Como a escola é movimento e não para no sentido de proporcionar mais tempo para tecermos nossas reflexões, os espaços de experiência buscando oportunizar que as crianças se colocassem e se sentissem, de fato, pertencentes a este lugar, ocorreram ao mesmo tempo em que era trazida à luz a necessidade de formação dos professores e das professoras neste sentido também.

Desta forma, enquanto trabalhávamos para que as crianças ocupassem espaços, elevassem suas vozes dentro da escola, as situações de conflito em relação ao que essas professoras fariam para que a escola fosse espaço para o protagonismo infantil surgiram. Como bem colocou a professora Luciana em nossa primeira HTPI relacionada ao protagonismo infantil,

[...] a gente vem de uma formação que era a gente que dava as coordenadas, então hoje para você pegar e dar essa abertura, é policiamento a todo tempo. Porque você começa a falar uma coisa, aí a criança vem com outra e você tem que dar abertura para ela falar. Se você não tomar cuidado, daqui a pouco você está impondo aquilo do jeito que você quer fazer e não é bem assim.

[...] para a gente, eu acho que é pior ainda, Natalí. Porque eu peguei a fase, o começo que tinham aqueles exercícios de coordenação, aquela questão de recorte, tinha toda aquela pasta, os percursos [...] E aí depois vem o construtivismo, só que eu acho que o pessoal também levou o construtivismo para o outro extremo... É a criança que vai escolher, é a criança que vai fazer e está tudo certo. O professor entra aonde? [...] não é fácil, porque tem hora que você pega e fala “poxa eu estou de novo fazendo isso”. Só que a gente tem que ver que cada dia você vai trabalhando e achando um meio termo. (Trecho de transcrição de HTPI)

Luciana traz duas questões importantes: a formação tradicional na qual a professora é quem dita as regras e a “chegada” do construtivismo na Educação. Ao que parece, muitos equívocos em relação a esta concepção pairam pela Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, muitas dúvidas e certos receios em relação a ela. Discussões não realizadas não ouvem as vozes das professoras e o que pensam em relação a determinadas concepções. E, mais que isso, não ouvir o que têm a dizer perpetua uma certa confusão em relação a qual é, de fato, o papel da professora na escola de educação infantil.

E, hoje, analisando as formações na escola, penso que eu também poderia ter tocado nestas questões, ter perguntado mais às professoras quais eram as dúvidas sobre as concepções presentes nas normativas do município, entretanto devo admitir que minha formação também é limitada e, antes de ampliar qualquer discussão na escola, eu preciso me formar. No ano de 2019 esta discussão permeou uma das reuniões na Secretaria Municipal de Educação com todas as professoras coordenadoras da Rede Municipal: nas propostas pedagógicas percebe-se alguns equívocos em relação ao construtivismo e à teoria histórico-cultural. Desta forma, sugeri que formações neste sentido acontecessem, senão continuaríamos a andar em círculos em relação a estas questões e a teoria no papel não refletiria nas práticas nas escolas. Iniciou-se, então, um ciclo de formações neste sentido, porém a pandemia do novo coronavírus interrompeu este processo.

A professora Helena também traz os resquícios de uma formação que pouco ou nada fala em protagonismo:

Mas eu acho bem difícil, eu acho muito difícil, porque, por exemplo, a criança, ela te desestabiliza o tempo todo. E esse desestabilizar deixa a gente realmente perdido, aí eu falo “nossa, para onde eu vou seguir?”. Foi o que aconteceu agora, dos super heróis, e eu queria trazer o fictício para o real, porque eles comentaram, mas eu preciso trazer também a ficção. Porque eu percebo que eles gostam, entendeu? É uma coisa que eles adoram e eles querem. [...] mas eu estou achando que eu estou perdida, o que eu vou fazer? Está todo mundo seguindo com o projeto eu ainda estou perdida, por isso que eu acho difícil essa questão do protagonismo. Porque assim como eu quero fazer, eu não sei como fazer e a gente precisa ser rápido, né? Porque tem o tempo da escola. É gostoso, é bacana, muito gratificante, você se sente realizada, mas ao mesmo tempo eu acho muito difícil. (Trecho de transcrição de HTPI)

Sim, as crianças nos desestabilizam o tempo todo se deixarmos que isso aconteça. O que é bom, posto que nos tira de nossas zonas de conforto e nos coloca em caminhos de busca constante. E é importante pensarmos sobre isso, mas como aponta Oliveira-Formosinho (2019):

Será que esta é uma criança fácil para uma cultura tradicional e para uma educação transmissiva? Esta é uma criança que traz surpresas para o processo de educação, cria situações emergentes e coloca questões imprevisíveis, algumas vezes cria problemas... Esta é uma criança que exige dos educadores a capacidade e a vontade de lidar com a surpresa, com o desconhecido, com o não planejado... Esta é uma criança que tem muitas coisas interessantes para nos dizer se quisermos ouvir o que ela tem a dizer e não o que queremos que ela diga... Se nós, como profissionais, aprendermos a gostar de ser surpreendidos com assuntos, temas, interrogações emergentes e aprendermos a nos envolver em jornadas de aprendizagem negociadas com as crianças, contribuiremos para o desenvolvimento de pessoas e cidadãos participativos que constroem saberes e poderes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 115)

Por mais que possa ser desconfortável ser desestabilizado, é preciso que isso ocorra, sendo uma condição fundamental para que haja mudanças e avanços.

Helena traz à tona outra questão: o tempo da escola. E, de fato, há uma rotina a ser cumprida, há um tempo... de escola. E que tempo é esse que poda tantas possibilidades de descobertas, de novas aprendizagens com base em um cronograma que vai se engessando em vez de se flexibilizar?

Com as questões postas na mesa, precisei olhar com mais atenção para as formações que eu oportunizava na escola e refletir sobre como poderia provocar as professoras a se

colocarem neste espaço. Como legitimar os saberes que cada uma carrega e o cotidiano da escola como espaço de formação? Como fazer com que as professoras olhem para os saberes da experiência, reflitam sobre eles e, mais que isso, ampliem seus horizontes?

Como fora dito anteriormente, a escola não para em função de nossas necessidades de reflexão, mas esse é um dos motivos pelos quais a escola é espaço de formação o tempo todo e não somente nas HTPC ou HTPI. Concordo com Chaluh (2008) ao utilizar a expressão “provoca-ção” delineando uma concepção de formação: “[...] penso que a formação pode ser discutida como uma relação de provoca-ção que possibilita o retorno sobre nós mesmos, onde o *outro* aparece como desencadeador desse processo, o outro sendo, neste caso, uma professora, uma pesquisadora.” (CHALUH, 2008, p. 194). Desta forma, no cotidiano da escola o outro nos provoca a uma ação, a agir.

Então, com o que já tínhamos até ali, o que mais poderia ser feito?

Vamos a uma das possibilidades pautada em uma necessidade já existente.

Percebi a necessidade de uma formação sobre a leitura de histórias na educação infantil, justamente para que o momento de contação ou leitura de histórias não fosse meramente o cumprimento de um protocolo, mas sim momento prazeroso e de grande importância na elaboração da rotina pelas professoras. Preparei o ambiente da HTPC com livros de literatura infantil, objetos diversos que pudessem auxiliar na contação de histórias e entrei com a parte teórica que embasa esse tema e pedi a ajuda de uma professora que realiza um trabalho com leitura por indícios com as crianças e ela compartilhou como faz esse momento. Eu poderia fazer essa última fala? Sim, poderia, mas nada como o exemplo de quem coloca em prática no cotidiano para elucidar a importância do ato. Coisa simples essa, mas que, em uma situação anterior à formação com as professoras e suas colocações sobre a dificuldade em olhar para o protagonismo, eu provavelmente teria feito tudo sozinha. Na melhor das intenções, mas centralizando *além do necessário* a formação em mim.

Cumpri com meu papel de formadora e levei mais uma proposta nesta mesma HTPC: que, em duplas, escolhessem um dos livros ali dispostos e fizessem, na semana posterior contações das histórias da forma como julgassem melhor. Fizeram uma análise sobre os livros que escolheram também. Foi então que uma professora que cumpria horas de HTPC quinzenalmente por estar realizando um curso me procurou...

Semana que vem não haverá o curso, mas ela me procurou para dizer que já quer cumprir as 2 horas aula, pois a HTPC “vai ser

legal” (devido às contações de história). Vai ser legal... Então as outras não são? Por quê?

Não fiz essas perguntas para ela, mas as faço para mim mesma. Como essas HTPC têm tocado os professores? Sempre ouço que é um horário em que todos estão cansados ou que “nossa, hoje poderia não ter HTPC”. Não é uma fala exclusiva desta escola. Inclusive, já estive em sala de aula e já falei esta mesma frase repetidas vezes. O que não é comum, definitivamente, é algum professor, ou até mesmo coordenadores e diretores, dizerem que querem ficar na HTPC. O que me faz perguntar se é só o cansaço mesmo que nos faz não querer ficar nesse horário. Há Redes que não têm HTPC e sentem falta. Certamente é um ganho termos, mas que espaço é esse e o que temos feito dele? Longe de mim dizer que o professor coordenador tem que fazer “um show” a cada semana. Não é isso não. Mas o que faz o professor cansado querer ficar? Quando e como as HTPC se tornam, de fato, significativas. E, claro, o “não querer ficar” não significa, necessariamente, que as outras HTPC tenham sido insignificantes, mas é bom para pensarmos sobre esse espaço, para que não caia num “piloto automático”. (Diário de Campo, 08/08/2019)

Como dito em meu registro, as HTPC são um ganho significativo, já que são momentos de formação continuada, de trocas de experiências, de avaliação. E é normal que professoras que tenham trabalhado o dia todo se sintam cansadas ao final do período, não haveria como ser diferente. E é considerando isso tudo que as HTPC devem ser pensadas: em relação às necessidades de formação e que as professoras estão cansadas neste momento. As necessidades de formação são consideradas de acordo com o que é apontado pelas professoras e com o que é percebido no decorrer do ano letivo, mas *como* essa formação ocorre talvez precise ser reavaliada e não somente por mim, a professora coordenadora, mas junto às professoras para que se coloquem sobre o *como* se dão as formações.

Que bom que podemos ter este tipo de percepção ao longo do caminho. E, como previsto pela professora, as contações de história foram bem interessantes. Segue meu registro:

Satisfação! Essa é a palavra que define as HTPC desta semana. As contações de histórias foram muito legais! [...] Ao final das

apresentações, perguntei como se sentiram ao preparar tudo. Disseram que sentiram vergonha (algumas professoras; sentimento que apareceu nas duas HTPC) e quando perguntei o porquê, relataram que por medo do julgamento do outro. Com as crianças é mais fácil, elas não julgam. Outras disseram ter se empolgado na preparação da contação da história. Realmente, isso ficou nítido. [...] A professora [...] que me procurou semana passada para perguntar se poderia cumprir as 2 horas/aula, disse que “esses momentos deixam os professores mais leves. Atiçam as ideias!”. [...] Ao final, não havia mais espaço para o medo de julgamentos dos colegas. Havia espaço somente para as ideias “atiçadas”. Muito bom! (Diário de Campo, 14/08/2019)

Bem, isso era o que eu pensava... Até que ficaram prontos os painéis localizados nos corredores da escola e na altura das crianças. A ideia era que fossem ocupados por registros das crianças. Mas antes de entrar no mérito desta questão, falarei um pouco mais sobre o meu olhar ressignificado para as HTPC na escola.

Ao passo que fomos avançando com as formações, procurei utilizar não somente a “sala da HTPC”, que nada mais é que uma das salas de aula. Utilizamos o espaço extenso do refeitório e buscamos outras disposições do mobiliário da “sala de HTPC” de modo que trouxesse maior proximidade e não fosse a roda-com-a-professora-coordenadora-à-frente-ou-em-pé. Às vezes, ao se pensar na disposição do mobiliário, pode-se ter uma falsa impressão de que isso seja o suficiente para tirar modelos “tradicionais” de formação do cotidiano da escola. Ledo engano. As HTPC não aconteciam com mesas e cadeiras enfileiradas, com um enxergando a nuca do outro. A roda em si não favorece que as vozes das professoras e dos professores se elevem, é preciso mais. E pode parecer pouco, mas essa disposição em que todos podem se olhar e, até mesmo, mais próximos que em roda favoreceu uma participação maior e mais efetiva. Coloquei-me ao lado das professoras e dos professores e não na posição tradicional de quem ministra uma aula ou uma palestra.

Chaluh (2008), ao se perguntar acerca dos diversos processos de formação continuada e suas implicações na formação docente, encontra em Torres (1996) algumas características dos modelos de formação implementados e que podem responder à sua pergunta; dentre estas características que a autora agrupa em sua tese consta que a formação continuada:

b) É vertical, considera os professores no papel passivo de receptores; não busca a participação ativa deles para definir e desenhar o plano de reforma ou o plano de

formação, em particular. Baseia-se numa concepção instrumental da formação como ferramenta para implementar determinada política, programa, projeto, ou texto.

c) Dirige-se a professores individuais e não a grupos ou equipes de trabalho ou à escola como instituição. Baseia-se no modelo frontal e transmissivo de ensino, sendo incoerente com o modelo pedagógico que se propõe aos professores para sua prática na sala de aula.

d) Diferencia conteúdos e métodos (saber a matéria e saber ensinar) e privilegia os conteúdos. Ignora-se a complementaridade desses saberes e a importância do saber pedagógico para a prática docente. (CHALUH, 2008, p. 75-76)

E a autora complementa que:

Acredito que as características indicadas levam-nos a pensar no resgate da experiência das professoras como instância fundamental para refletir/construir saberes; a considerar os professores como construtores/gestores da escola; a valorizar como modelo de formação a constituição de grupos de trabalho, e considerar a importância do saber pedagógico para a prática docente pois, neste trabalho, fica evidente, a partir das considerações das professoras, a necessidade de ter conhecimentos relativos à melhor maneira de intervir tanto com cada uma das crianças como com o grupo como um todo. (CHALUH, 2008, p. 76)

Há resquícios das características apresentadas em um dos meus registros, bem como a percepção de que há mudanças necessárias a fazer nos processos de formação na escola:

Percebo outra coisa. Antes eu pensava que as HTPC com recortes teóricos meus eram mais produtivas, pois geralmente havia resistência em relação à leitura prévia de textos. Entretanto, hoje percebo que não havia vida (ou tanta vida) nestas HTPC (mesmo que surgissem as discussões ou comentários) como há quando os professores colocam suas impressões sobre uma leitura compartilhada ali na hora, por exemplo. Diferentes dinâmicas e o estímulo a que cada um coloque suas reflexões fazem toda a diferença na valorização de uma temática abordada. Para mim isso era óbvio, tão óbvio que fui deixando de perceber.

[...]

Assim como pretendemos que os professores escutem as crianças e, por consequência, sejam desestabilizados por elas, nós professores coordenadores precisamos fazer o mesmo movimento em relação aos professores. E deixar que aconteça, o óbvio. (Diário de Campo, 09/10/2019)

O óbvio que passa despercebido soterrado na poeira do cotidiano e que só se faz perceber quando “paramos” para escutar e observar. Coloco entre aspas, porque na verdade não paramos, estamos em constante movimento, mas dentro desse movimento é preciso olhar para os detalhes óbvios com calma, para tudo o que acontece no cotidiano do complexo que é

a escola. O óbvio aqui colocado diz respeito à escuta, ao diálogo, às vozes que apontam caminhos.

Como dito anteriormente, os painéis nos corredores da escola trouxeram a tona novamente o medo do julgamento, o medo do olhar do outro e tudo começou da seguinte forma:

Este ano consegui, com aval da direção, que os painéis nos corredores das salas de aula fossem colocados. Pedi que fossem colocados na altura das crianças e assim foi feito durante o Recesso dos professores, em julho.

No início do ano o diretor me pediu que eu fizesse um cronograma para a exposição de atividades nos painéis que já existiam na escola. Estes ficavam no alto. Em HTPC expliquei aos professores que eu faria o cronograma, mas que a intenção era que cada turma, espontaneamente, fizesse sua exposição. Coloquei que o tal do cronograma era somente um pontapé inicial para criar o hábito.

Na volta do Recesso de julho fizemos uma avaliação coletiva do primeiro semestre e um dos pedidos foi um cronograma em branco referente aos painéis para que cada professor preenchesse sua data. Reiterei que todos tinham a liberdade de expor as atividades realizadas nos painéis, sem necessariamente precisar de um cronograma. Então, uma professora apontou que o problema do cronograma já preenchido era que não necessariamente, na semana destinada a ela, teria atividade da turma para expor. Reiterei que a atividade não precisava ser daquela semana e muito menos deveriam fazer atividade pensando no painel! Isso não existe. Inclusive, o painel é para ser montado junto com as crianças. [...] Será que a seleção dos registros ocorre pensando no desenvolvimento do aluno ou na proposta que o professor quer mostrar?

Enfim, voltando... Após a reunião de Replanejamento esperei... esperei... e os painéis vazios. Hoje, um mês depois, o diretor me cobrou o cronograma. E vejo que com razão. Fiquei frustrada. Talvez eu não tenha expressado bem o porquê do painel (será? Mesmo fazendo uma HTPC sobre documentação pedagógica? Enfim...). Talvez eu não tenha deixado claro que expor no painel não significa competição. Talvez o painel seja o problema.

Por fim, fiz o cronograma, até o final do ano, em branco como me foi pedido. Colei no mural da sala dos professores.

As professoras da Etapa I começaram a preencher do final para o começo. As professoras da Etapa II começaram a preencher timidamente, deixando várias datas em branco. Uma ou outra professora se dispôs a colocar nas primeiras datas.

Vou precisar retomar isso nas próximas HTPI para ver se, individualmente, consigo descobrir o que causa o “medo” de colocar os registros das crianças do lado de fora.

Não estou feliz, mas vou tentar compreender e, junto com elas, buscar a importância disso para cada uma (se é que tem alguma para elas). Vou descobrir... (Diário de Campo, 26/08/2019)

A exposição no painel é uma das formas de documentar aquilo que as crianças vivenciam na escola. E documentar vai muito além dos produtos finais, registros realizados pelas crianças; isso é parte de um longo processo. Em uma de suas falas, Carla Rinaldi (2019) aponta a importância da documentação pedagógica e diz que:

Isso cria uma das oportunidades mais fundamentais para a formação profissional e o crescimento, formação real que decorre da troca, da comparação de ideias, da discussão e do coleguismo. É nesses momentos compartilhados (que nem sempre são fáceis, porque não estamos acostumados a essa discussão permanente e a ficar na berlinda) que teorias interpretativas e hipóteses são geradas, avançando não apenas o conhecimento do grupo, mas também, caso sejam confirmadas e apoiadas, mais teorias gerais de referência (a relação de teoria e prática). (RINALDI, 2019, p. 110)

Ficar na berlinda. Será que era esse o sentimento das professoras em relação ao painel? E por que essa sensação se sobressai à relevância dos diálogos, da formação?

Pois muito bem. Fui atrás das descobertas sobre os receios em relação aos painéis e consegui. Todas as conversas com as professoras se deram nas HTPI, em momentos distintos, mas articulei suas falas em único texto, como apresento a seguir e em outros momentos nos quais aparecem as falas de mais de uma professora em um mesmo texto.

Natalí – [...] me chamaram a atenção algumas questões relacionadas aos painéis. E eu falei com vocês no coletivo, mas eu vi que não surtiu muito efeito, então eu falei “eu preciso entender, eu preciso ouvir para saber o que está acontecendo”. Porque eu percebi uma certa tensão em torno desses painéis. Então, eu tenho algumas hipóteses, já ouvi algumas pessoas e algumas se confirmaram, mas eu quero ouvir cada

uma de vocês mesmo para saber se tem essa tensão, se tem alguma questão que o painel coloca de estressante e por quê.

Luciana - Para mim não é estressante, mas na minha classe, as duas, na verdade, [...] parece que o dia está tão corrido e a gente não consegue dar conta de fazer o que tem que fazer. [...] É a mesma coisa o mural. Aquela criança faltou, faltou, faltou, aí o dia em que você vai colocar, você tem que expor, a criança vem. Aí você fala: “não, você não vai colocar”?

Larissa – Talvez seja porque é uma coisa que é colocada, que é visualizado por todo mundo, pela escola toda. Então fica, acho que aquela ideia na cabeça de um julgamento. Será que está certo? Será que está bom? [...] Dá a impressão de que um faz mais do que o outro... Então é aquela questão do ser observado. E, por fim, eu acho que acaba ficando meio de lado o que a criança faz, quem fez... Porque não é um trabalho do adulto em si. É o que a criança faz, mas nós com aquela coisa incutida desde não sei quantos anos atrás, tudo que a gente faz a gente fica pensando o que vão falar, o que tem que sair... Aquela coisa: mega produção, porque senão não está bom, porque a gente se cobra e daí, por fim, talvez uma atividade simples de uma coisa que saiu tão bem elaborada na sala de aula, você fala “ah, eu vou colocar lá isso aqui?”, mas, gente, é o trabalho da criança, é a atividade da criança. Mas fica sempre aquela coisa que nós nos cobramos... E as crianças, qualquer coisinha que coloca lá, eles acham lindo, maravilhoso, porque é o trabalho delas. Então eu acho que não teria o porquê, mas eu acho que é mais da cabeça do adulto mesmo, do que da criança.

Maria Júlia – A meu ver, acho que pensando em tensão, seria na questão, assim, de você ter o cronograma que você tem que seguir na semana e você ter que dar conta de estar organizando, escolhendo uma atividade, organizando ela, planejando como você vai colocar no painel. Eu vejo a tensão como isso. Porque eu acho que as atividades que são realizadas dá para a gente escolher uma e colocar no painel. Não você fazer uma específica [...] Então eu não vejo isso como tensão, eu creio que, tendo as atividades você escolhe. Eu acho que seria mais, assim, a tensão, a ansiedade de você conseguir dar conta de mais uma atividade, além daquilo que você já tem.

Helena – Olha, Natalí, eu acho que é insegurança [...], você vai mostrar não só para as crianças, os adultos estão avaliando o seu trabalho. E, a partir do momento que os adultos estão te avaliando, você quer expor o melhor que a sua turma fez, entendeu? Se fosse para expor só para as crianças... As crianças, elas são tão inocentes, elas não veem nada de pedagógico naquilo que elas estão fazendo, percebe? É uma coisa,

assim, “nossa, que legal que eles fizeram...”. Mas os adultos não, “que objetivos essa professora teve quando ela fez isso?”. [...] Eu vou expor um trabalho que eles fizeram, não pela beleza, mas eu preciso expor para as pessoas, para os pais, para os professores o objetivo que eu tive nessa atividade. E aí você fica com aquela coisa, aí, será que eles vão falar “nossa, que nada a ver essa atividade”? Ou então você olha os outros painéis e você se comprara, automaticamente. Fala “olha, aquele trabalho está muito legal, o meu está mais simplesinho”. (Trechos das transcrições das conversas em HTPI)

Julgamento. Palavra que reverberou em meus pensamentos e ainda reverbera. Medo do julgamento, do olhar do outro, a comparação. De onde vem esse medo? Por que ele se sobressai à importância da documentação pedagógica que fica exposta à comunidade e ao olhar das crianças?

Pascal e Bertram (2019) colocam que:

Profissionais da educação infantil experientes devem ser capazes tanto de fazer como de receber julgamentos críticos embasados a respeito da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecida. No que concerne a essa importante relação entre pares, estamos cientes da necessidade de promover relações de trabalho positivas entre os colegas. É preciso reforçar, todavia, a igual importância de que a condução dessas observações seja tão franca e honesta quanto possível, de forma a oferecer um modo efetivo de desenvolver a qualidade da prática de um ambiente de aprendizagem. (PASCAL; BERTRAM; 2019, p. 77)

E aqui cabe uma reflexão sobre meu papel de professora coordenadora formadora neste sentido. Será que estimei esse ambiente no qual os pares observam, analisam, tecem críticas embasadas uns aos outros? Percebo que faltaram momentos de discussões neste sentido na escola e que eles precisam acontecer daqui em diante, buscando fortalecer uma relação que não visa a uma competição, mas sim à colaboração.

Como dito anteriormente, o painel é uma das formas de documentação pedagógica e ter as produções das crianças, fotos, relatos expostos é permitir que crianças revisitem suas vivências e outras crianças apreciem e também busquem informações (nomes e palavras escritos, desenhos e modos de desenhar, cores, formas, sentidos...) enquanto transitam pelos corredores; é cada criança perceber que ocupa os espaços e ambientes da escola com seu corpo e com suas produções, com o vivido. É permitir também que a comunidade, ao adentrar na escola, perceba ainda mais o que as crianças ali vivenciam, conhecendo o trabalho realizado e o quanto as crianças são potentes. E é permitir que professoras, professores

observem, dialoguem, tencionem, discutam sobre o que observam. Segue meu relato em meu Diário de Campo:

Foi interessante e meio assustador ouvir isso de tantas pessoas. Medo do olhar do outro... Dos pares, do diretor, do meu... [...] Reforcei com cada uma o quanto fazem um trabalho bom e consistente. Reforcei os objetivos do painel. Reforcei que as turmas têm, nessa altura do ano, vários registros e que não há motivo para produzir algo para o painel. Reforcei que as crianças devem participar da escolha e da composição do painel. Reforcei que se alguém questionar os objetivos ou o desenvolvimento das atividades, ninguém melhor que elas que vivenciaram o processo para explicar.

[...]

E depois de ouvirem de mim tantos “reforços”, disseram estar mais tranquilas em colocar para fora das salas o que elas e as crianças produzem. Verbalizaram que mais importante que olhar engessado dos adultos é o desenvolvimento das crianças. Fiquei feliz de vê-las mais tranquilas, mas muito inquieta em relação à necessidade de aprovação e, mais que isso da demonstração de aprovação do outro (adulto) para validar o próprio trabalho.

[...]

Será que é preciso a minha chancela para validar o trabalho delas? Isso é o suficiente? Em que ponto isso é refletido nas relações delas com as crianças? É preciso hierarquizar as palavras (a palavra da coordenadora acima da própria palavra? Ou dá para haver uma igualdade de importância?)? É mais importante a palavra final do professor que estimular a criança a olhar para o que está fazendo e pensar sobre isso? (Diário de Campo, 25/09/2019)

Não posso deixar de considerar aqui que, enquanto professora coordenadora que lê os Diários de Bordo e dialoga, sugere, é uma questão lógica a de que a minha palavra faz diferença ao olhar para uma proposta de atividade. Não por ser melhor, mas por ser a professora coordenadora e por fazer parte de minha atribuição olhar para o que é proposto, refletir, dialogar sobre isso e articular o que se pensa na escola. Mas por que o medo de minha observação ou da observação da direção? O que a minha figura representa nesta escola? E por que o medo dos pares? O que a figura de professora ou professor representa nesta escola?

Diante de tantas questões, eu não poderia encerrar o assunto nestas HTPI, eu precisava saber mais sobre esse medo, sobre essa baixa autoestima pedagógica que pairava no ar, sobre esse receio de ser protagonista.

Foi então que resolvi fazer uma dinâmica nas HTPI na qual a professora que participava da conversa naquele momento ora era expectadora das produções expostas de uma turma fictícia, ora era a professora da turma que recebia comentários positivos e negativos sobre suas produções expostas no painel. Perguntei como se sentiam em relação aos comentários negativos. Segue o registro feito em meu Diário de Campo:

Helena - No primeiro momento vai dar uma baqueada. Dá uma desestabilizada, a gente não pode negar, porque a gente está toda empolgada ali com as coisas que a gente planejou, aí vem uma pessoa e critica ou então fala “isso não é adequado”, a gente já fica... [...] Mas aí se você tiver muito bem claro o que você quer, e você realmente quer aquilo ali, você consegue convencer a pessoa de que aquilo é importante. [...] Mas se você não está com muita certeza daquilo e tem outras ideias muito mais legais, por que não acatar? [...] Mas eu acho que acontece bastante, aqui, pelo menos, eu percebo, sabe? Todas as meninas que eu tenho contato aqui, essa construção acontece. Principalmente no painel. Já tive essas perguntas: “nossa, que legal e o que você quis trabalhar com isso?” E aí eu vou explicar. [...] então, eles começaram a ver no meu painel coisas que eu também não tinha percebido. “Olha só, você viu como essa criança desenhou? Você está vendo como essa criança escreveu?”. Aí eu falo “nossa, não tinha pensado nisso”. Então, eu acho super legal essa troca. [...] Mas é aquilo que eu falei, a gente tem que pensar sobre as coisas que as pessoas falam. E, mesmo se vir um crítica “nossa, esse trabalho é horrível”, “ah, eu achei que estava bacana, mas por que está horrível?”, pergunta também: “o que você faria de diferente?” Mas eu acredito que aqui nunca aconteceu isso.

Luciana – Ah, que a pessoa está, quem fez o comentário, está desinformado não observou, não prestou muito atenção no objetivo, na nossa proposta, que tem medo de arriscar, sair fora da caixinha. (Trechos das transcrições das conversas em HTPI)

A professora Helena traz nossa atenção para a importância do diálogo e é justamente o que fora colocado por ela naquela HTPI: as pessoas podem perguntar e podemos responder, assim como podemos perguntar também. E é essa dialogicidade que deve estar presente na

escola, porque nos leva a sair de nossos lugares e a olharmos para nossas práticas em tom reflexivo. Complemento esta reflexão da professora Helena com Freire (2019a):

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou “o maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 2019a, p. 132-133)

Retornando às falas das professoras, a expressão utilizada pela professora Luciana me tocou e me fez pensar. Como segue no registro abaixo:

Em quais caixinhas costumamos esconder nossa ousadia enquanto professores? Por que nos escondemos? Será uma deficiência de embasamento e medo de não conseguirmos sustentar nossas práticas? E se não conseguimos sustentar, não é pelo diálogo que aprendemos e conseguimos ver os déficits de nossas práticas? (Diário de Campo, 20/10/2019)

Chaluh (2008) ao falar sobre ocultamento e autoria na prática docente expõe que:

Ao pensar na autoria, analiso a relação que temos estabelecido com o conhecimento. Qual a relação, que como professoras, temos estabelecido com os saberes produzidos a partir de nossa prática cotidiana? Onde fica “guardado” (OCULTO) tudo o que temos produzido, desenvolvido, feito no dia-a-dia na escola, com nossos alunos e alunas, com as nossas colegas? O reconhecimento de nossa autoria passa necessariamente por refletir sobre o que temos vivido como professoras, e resgatar (DESOCULTAR) a nossa experiência e os saberes produzidos para que eles deixem de estar guardados/ocultos, para que eles tenham *vida*, mostrando, assim, toda a sua potencialidade. (CHALUH, 2008, p. 94)

Pensando nas questões colocadas a partir da fala da professora Luciana, resolvi conversar com as professoras sobre isso em HTPI, como aparece no registro a seguir:

Natalí - E dá para ser protagonista dentro dessa caixinha que colocaram a gente alguma vez na vida?

Maria Júlia - Eu acredito que sim.

Natalí – Dentro da caixinha? Como, por exemplo?

Maria Júlia - A visão seria eu ou as crianças?

Natalí – Você enquanto professora.

Maria Júlia – Eu acho que sim, dentro ali da caixinha, vamos supor, a gente está acostumado a trabalhar de uma maneira, tem um padrão de trabalhar. Mas ali naquele momento, vamos falar que surge uma coisa nova com as crianças, eu acho que é o momento de a gente trabalhar ali dentro da caixinha. E, as vezes, de uma maneira que a gente já até tenha trabalhado, não que seja uma coisa nova, por ser dentro da caixinha. Eu acredito que sim.

Natalí - Bom, você acha que dá para ser protagonista dentro das caixinhas?

Luciana – Não, ou se dá é muito limitada a coisa [...]. Então, eu acho que para ser protagonista na caixinha, você pode até conseguir, mas muito pouco. E a gente precisa aprender.

Helena – [...] porque dentro da caixinha, se a gente for parar para pensar, não amplia horizontes, a gente está dentro, a gente não consegue ter uma nova visão de coisas para serem feitas, de ideias novas, então acho interessante essa expressão, acho que condiz sim o estar dentro da caixinha, que a gente não tem novos horizontes [...].

Natalí – E você acha que, durante a sua formação, você foi colocada em uma caixinha, de alguma forma? Em que momento?

Larissa - A formação, eu acredito, pelo menos da minha época, a gente é ensinado a fazer de tal forma determinadas coisas [...]. Então, eu acredito que a gente sempre tem aquele esquema, aquela ideia já meio que pronta daquilo que tem que ser feito. E aí, vamos supor, a criança tem que ser daquele jeitinho certinho, quietinho e você tem que dar a atividade todo mundo sentadinho... E aí com a própria experiência e com a rotina mesmo a gente vê que não é assim. Eu não tenho experiência no ensino fundamental, com as carteiras lá, eu não sei como funciona, mas a gente vê que na educação infantil não adianta. Não adianta você achar que vai ser aquilo, do seu jeito, você querer impor as coisas, não. As crianças é que acabam ditando a dinâmica, a gente acaba conduzindo, mas você tem até uma ideia do que você vai trabalhar naquele dia, aí, às vezes acaba tomando rumos diferentes. Então, geralmente, o que a gente aprende numa formação? Tem um plano de aula, você vai seguir aquilo, você vai seguir à risca todas as etapas, tem que sair tudo daquele jeito, porque senão não está certo. E a gente vê no próprio cronograma que a gente faz, às vezes, você põe uma atividade imaginando uma coisa e acaba saindo totalmente fora. [...] E é aquela coisa, é uma construção dia após dia de

trabalho, não adianta. E não vou dizer que hoje, “ah, está tudo certo”, não estou na forma ideal, no modelo ideal. Aliás, não existe um modelo ideal [...]. Mesmo porque cada criança é uma criança, cada ano é um ano, cada turma é uma turma, então não adianta. E agora que a gente está aprendendo toda essa coisa de ouvir mais as crianças, de dar mais ênfase à opinião delas. E a gente vê que, realmente, isso dá resultado, que elas se interessam mais pelo que estão fazendo, então a gente vê que muda mesmo.

Helena – Então, Natalí, eu acho uma pergunta um pouco difícil, mas pensando na caixinha como zona de conforto, talvez. Eu acredito que o sistema, eles impõem muita coisa pra gente, muita coisa a gente tem o dever de fazer, de cumprir e esses deveres que o sistema impõe, por exemplo, a parte burocrática, alguns objetivos que a gente tem que traçar, que é obrigatório, enfim, o sistema impor algumas coisas pra gente e que a gente acaba entrando dentro da caixinha, dentro da zona de conforto, a gente acaba fazendo sempre as mesmas coisas para dar conta do que o sistema está impondo para a gente. Então, eu acho que a gente entra dentro da caixinha nessas circunstâncias ou então a gente entra dentro da caixinha quando a gente se sente inseguro no ambiente de trabalho, talvez, quando há algumas pessoas ou algum lugar que a gente está trabalhando, não aceitam as nossas ideias, não aceitam as nossas propostas ou então não escutam o que a gente tem a dizer e aí a gente acaba se escondendo de novo na caixinha. Não é uma coisa que tenha acontecido comigo, muito pelo contrário, eu tenho tido oportunidade, grandes oportunidades, de sair da caixinha, que seria: eu era uma pessoa que pensava de uma maneira e agora eu estou tendo a oportunidade de pensar de outras maneiras e liberdade para colocar em prática essas coisas que eu tenho tido ideias. Quando a gente entra dentro da caixinha? Quando as pessoas que estão, de uma forma superior à gente ou não, por exemplo, a coordenação, a direção, dentro de uma escola, por exemplo, a gente dá ideias, a gente coloca ideias e a gente não consegue ter abertura para conversar, para diálogo. É imposta uma coisa para a gente e a gente tem que cumprir, então eu entro dentro da caixinha que é minha área de conforto e eu simplesmente faço o que é imposto a mim. Agora, quando o sistema ou algo é aberto a diálogos, a pensamentos novos, a formas diferentes de se pensar, aí eu acredito que a gente consiga sair dessa caixinha, dessa zona de conforto.

[...]

Eu acredito que a sala de aula, muitas vezes, é a caixinha do professor.
[...] Eu falo por mim, muitas vezes quando eu quero não me expor

muito, quando eu quero ficar um pouquinho mais fechada, talvez, com a minha turma, eu fecho a porta da minha sala e ali eu fico um tempo. Então, eu acredito que a sala de aula, em alguns momentos, ela é o esconderijo do professor, a caixinha do professor. Como aquilo que a gente estava discutindo em HTPC, de sair pra fora da sala, explorar mais o lado externo da sala, como isso é difícil para a gente, para nós professores, porque a sala de aula é a nossa caixinha, é aonde a gente se sente seguro de trabalhar, é aonde a gente consegue manter os alunos mais calmos, talvez, ou não. Mas é algo que a gente já está acostumado, que a gente já sabe que vai dar certo e quando a gente vai para alguma coisa que não está na nossa rotina, a gente fica com medo de que vá dar errado também. Então pensando aqui, de uma maneira mais ampla, a sala de aula, as vezes, é nossa caixinha. (Trechos das transcrições das conversas em HTPI)

Estar dentro da caixa, dentro da zona de conforto, pode significar segurança também. E não há mal nenhum em querer estar seguro. Entretanto, há o risco de deixar-se anestesiado pelo cotidiano, o que pode nos levar a uma espécie de cegueira e surdez em relação às crianças e aos adultos que compõem a escola. Aqui, mais uma vez, a imagem de criança aparece: dentro da sala ficam mais “sob controle”, “mais calmas”. E aparece também a não legitimação da escola como espaço de formação, de troca, de diálogos, posto que é preferível se esconder na caixa da sala. Como falar em protagonismo infantil se não se abre a porta da sala e se explora as possibilidades que o chão da escola pode oferecer?

Resolvi, então, perguntar às professoras se as crianças nos tiram destas caixas, destas zonas de conforto, e as respostas foram as seguintes:

Larissa - A todo momento. [...] Porque você percebe que não flui aquilo que você está trabalhando, se você ficar naquela mesmice [...], eles são criativos, eles são curiosos, eles têm essa sede por coisa nova. [...] Tanto que acaba modificando nosso jeito também, a gente aprende com eles, eles aprendem com a gente [...]

Maria Júlia - Em alguns momentos sim. Eu acho que vai colocando um ponto de vista e, às vezes, na caixinha pode ser que surja alguma coisa e a gente consiga trabalhar dentro da caixinha. Mas em alguns momentos, dependendo da atividade e dependendo das atitudes de uma criança, de uma resposta, eu acho que a gente acaba saindo da caixinha para abranger novas coisas.

Helena – As crianças tiram a gente da caixinha o tempo todo quando a gente dá a oportunidade de elas protagonizarem o próprio

aprendizado, quando a gente dá a oportunidade das crianças falarem, das crianças pensarem, das crianças se expressarem, quando a gente dá oportunidade às crianças, quando a gente dá voz para as crianças, aí a gente sai da caixinha o tempo todo, porque a gente está pensando em algo, aí vem a criança e nos mostra um caminho totalmente diferente, que é o caminho que vai dar certo para aquele momento, para aquela criança, enfim. Então eu acho que a criança o tempo todo desestabiliza a gente, o tempo todo tira a gente da caixinha, da nossa zona de conforto, por isso eu acho importante sim dar voz à criança, mas eu também acho importante que a gente esteja muito bem centrado naquilo que a gente quer como professor. Que a gente esteja muito preparado para que, quando a gente sair da caixinha, a gente não se perca. Quando a criança vier para nos desestabilizar, que a gente esteja seguro, que a gente esteja pronto para enxergar de uma outra maneira, que é a forma como ela está querendo mostrar para a gente que seria interessante, o caminho certo, o caminho legal para a gente seguir, porque ela vai desestabilizar a gente, mas é interessante a gente estar bem seguro como professor para que isso também não se perca, que a nossa função não se perca, porque nós temos uma função muito importante, mas sair da caixinha faz parte, eu acho que é muito importante sair da caixinha, se desestabilizar... As crianças fazem isso o tempo todo com a gente, elas têm um poder grande de fazer isso, de tirar a gente da nossa zona de conforto [...]. (Trechos das transcrições das conversas em HTPI)

As crianças assumem papel fundamental para que possamos ressignificar nossas práticas no contexto escolar, especialmente quando se compreende que não damos voz às crianças, elas já *têm* voz e tentam se colocar a todo momento, o que precisamos é escutar. E quando as escutamos, elas podem nos desviar dos caminhos que trilhamos inicialmente, dos caminhos que nos deixam seguros, mas que podem nos levar a lugar algum. Para sair da caixinha, é preciso antes disposição para escutar, observar e responder àquilo que as crianças colocam. E, mais que isso, disposição para dialogar com os pares, para se formar, refletir sobre as ações e transformar as práticas.

E se as crianças nos tiram da caixa, transformam esta caixa em que? Foi outra pergunta que fiz às professoras. Segue o registro de algumas das falas sobre a questão:

Larissa – [...] depois que começou essa forma de trabalhar, esse olhar diferente, [...] mudou, praticamente o rumo, como trabalhava. E eu

achei que eles estão muito mais interessados, sabe? Muito... Então é uma coisa que vai dando gosto, vai te incentivando, você vai querendo buscar, você vai procurando, vai olhando diferente para a forma que você trabalhava.

Helena – [...] o que veio à minha mente foi uma borboleta, porque borboleta, para mim, é algo muito significativo no sentido de liberdade, de se sentir livre, livre porque antes nós estávamos presos dentro da nossa caixinha, dentro do nosso casulo, dentro das nossas ideias, aí, então, vêm as crianças e conseguiram tirar a gente da nossa zona de conforto e mostrar para a gente, de uma maneira simples, novas formas de enxergar as coisas, novos olhares [...], a borboleta representa o ir além, eu saio daqui, eu posso ir para outros lugares, outras ideias, outras maneiras de enxergar as coisas e não fico presa aqui dentro, presa dentro das minhas ideias, eu posso ir além, eu posso também despertar interesses, olhares, porque a borboleta com a sua beleza, ela nos encanta e, a partir do momento que a gente sai da nossa caixinha, a gente também pode despertar interesses, a gente pode também despertar novos olhares, despertar na criança uma magia diferente, despertar o encantamento, é algo que a borboleta também nos faz. Quando a gente vê uma borboleta, a gente fica encantada com a beleza dela, pelo menos eu percebo que as crianças ficam quando veem e o centro, para mim, é quando a gente transforma essa caixa, quando a gente não está dentro da caixa mais, quando a gente é uma borboleta, a gente é livre para protagonizar, nós professores estamos livres para protagonizar da forma como a gente quer e percebe o mundo, percebe a criança e a gente deixa também a criança protagonizar. [...] E o principal é a transformação. Essa transformação acaba fazendo tão bem para a gente e eu tenho certeza que também faz muito bem para as crianças, mas para que isso tudo aconteça é muito importante a união da gestão, a união do sistema, para que tudo isso que eu tentei expressar aconteça de uma maneira efetiva. Eu acho que é importante essa união, porque sozinho, talvez a gente não seja tão capaz, só o professor e o aluno... eu acho que é muito importante a união de todos os envolvidos na educação da criança, na Educação, que estejam com uma intenção nessa mesma linha, nessa mesma linha de raciocínio. (Trechos das transcrições das conversas em HTPI)

A ideia da borboleta trazida pela professora Helena elucida bem esse processo de formação: casulo, metamorfose, alçar voos...

Da primeira HTPI com as professoras à última, e considerando os relatos na avaliação final do ano letivo, nos Diários de Bordo e as discussões nas HTPC, pude perceber reflexões significativas em relação aos modos de enxergar as crianças e os espaços de formação na escola enquanto espaços dialógicos. Como pode se perceber nos registros da professora Helena:

Conversar abre horizontes, conversar nos oportuniza novos olhares e acalma os ânimos quando estamos (des)animados. Vejo a escrita e o diálogo como instrumentos poderosíssimos para os meus momentos de angústia e de desespero. (Relato no Diário de Bordo da professora Helena, setembro/2019)

Através de leituras e conhecimentos tive a oportunidade de explorar a área externa da escola (área fora de sala de aula) com as crianças, propor atividades “de sala” no gramado, na areia, embaixo de uma árvore, e isso foi algo que, além de deixar as crianças mais calmas para pensar, para se socializar, também me deu a oportunidade de observá-los melhor e de forma mais ampla. Uma pena que isso tenha, de certa forma, demorado a acontecer em minhas aulas, mas sei que nunca é tarde para aprender fazer ou aprender ver.

Como disse inicialmente, muita coisa mudou em mim e nas crianças ao longo de 2019, mas uma coisa sei que permaneceu nos pequenos e que com certeza levarão com eles (espero) ao longo de suas trajetórias de vida: a vontade de explorar, de saber, de conhecer, a curiosidade que conseguiu desestabilizar muitos conceitos que eu trazia dentro de mim. (Relato da professora Helena na Avaliação Final do Ano Letivo de 2019 com a turma, dezembro/2019)

Cabe, ainda, refletirmos e questionarmo-nos sobre os motivos pelos quais o protagonismo das professoras ainda se dá em sua maior parte na sala de aula, quando deveria aparecer em outros espaços da escola, seja nos corredores, seja durante os espaços específicos de formação, como as HTPC. É possível que a resposta esteja no fato de que, enquanto professores, não damos conta de tudo e é um processo de desconstrução, que não é fácil e nem se dá de uma hora para outra, compreender que ser quem se coloca em todos os espaços da escola é fundamental para os processos de formação de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

O que podemos, como adultos, aprender com as crianças que mergulham nas propostas e protagonizam, independente de quem esteja olhando ou observando? Nossa escuta e observação durante as práticas pedagógicas deve perpassar também a imersão das crianças naquilo que lhes é proposto, para que, quem sabe, possamos também mergulhar nesta Ilha Escondida como pertencentes que somos, protagonizando também.

Ainda não considero como suficiente as práticas formativas apresentadas. Aqui temos uma parte de todo um caminho que ainda precisa ser percorrido, mas já estamos nele, já iniciamos nossa caminhada e é assim que se movimenta a Educação, a educação infantil: nos provocando a nós mesmos e aos outros, olhando para nossas práticas e, mesmo que seja dolorido as vezes, reconhecendo que cometemos equívocos sim, mas que podemos transformar nossas práticas através do diálogo, da escuta, da observação e através da formação que acontece todos os dias no contexto escolar.

5 AS LIÇÕES

Neste capítulo, que encerra esta dissertação, mas não as discussões acerca do tema aqui pesquisado, trago algumas das lições que pude tirar do percurso vivido enquanto professora-coordenadora-pesquisadora.

Na pesquisa narrativa, como já referido, o pesquisador traz uma experiência significativa como objeto de compreensão e, então, “o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 26-27).

E, da mesma forma que um ouvinte extrai uma história do contexto narrado e a recontextualiza em situações diversas, de acordo com seu entendimento e repertório, produzindo novas compreensões (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), as lições nesta pesquisa não se esgotam, mas podem ser significadas e ressignificadas a cada nova leitura, por diferentes leitores. “Assim, entendemos que a pesquisa nas ciências humanas enquanto ciência do singular nos oferece em vez de regras ou prescrições gerais, lições que iluminam o passado e apontam caminhos de futuro” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 29).

A perspectiva narrativa de fazer pesquisa, metaforicamente, nos coloca à frente de um espelho d’água onde, de fora, é possível observar nossa imagem refletida. A cada rajada de vento, a imagem refletida estremece, mas no momento em que a água acalma, nosso reflexo ainda está lá. Continuamos a ser nós mesmos, mas o tempo posterior à rajada de vento, o tempo da calmaria, traz ressignificações importantes.

Figura 11 – Espelho d’água.



Fonte: Adrian C. Murray, Pinterest.

Eu diria que as rajadas de vento podem representar cada reflexão realizada acerca da prática, que ao entrar em contato com a água que reflete quem somos, pode bagunçar por alguns instantes nossas certezas, mas estas reflexões são condição básica para que possamos avançar, transformando o que precisa ser transformado. Cada experiência continua ali, mas ressignificada por um olhar em um tempo posterior, e que carrega outras tantas experiências desde o que fora vivido no chão da escola e que aparece nas narrativas.

Desta forma, a pesquisa narrativa é uma forma de mostrar o que se faz na escola, o que vai além de discursos. Aqui, em específico, busco mostrar possibilidades de práticas pedagógicas que possibilitem o protagonismo das crianças e práticas formativas que abrem horizontes de reflexões sobre o protagonismo das professoras na escola.

No tempo do vivido, na Ilha Escondida, meu fazer pedagógico já começou a se transformar, mas foi olhando meu reflexo nesse espelho d'água, no tempo da composição da dissertação, que outras tantas ressignificações ocorreram. Eis aqui algumas delas:

Traçando o caminho inverso da apresentação das histórias, inicio pela minha prática de formação junto às professoras no contexto da Ilha que tanto nos faz pensar em nosso cotidiano. Os diálogos com cada uma delas enfatizaram a necessidade da escuta em relação ao que têm a dizer e da observação de suas práticas. Não como quem fiscaliza, mas como quem precisa se inteirar para poder auxiliar nos processos de formação continuada. Sem esta escuta e observação sensíveis, a formação continuada se esvazia ao passo que não são postas na mesa as marcas das formações que ocorreram ao longo da vida na escola e da atuação profissional de cada uma delas e da minha também. E se essas marcas não aparecem, não são repensadas para que ocorram as transformações necessárias. É quando se ocultam as marcas que cristalizam as práticas.

Escutar as professoras me fez repensar também meu papel como professora coordenadora que, mesmo buscando estar atenta às necessidades dos temas de formação na escola, tantas vezes deixou escapar a oportunidade de uma escrita sensível e reflexiva sobre as narrativas das professoras durante as HTPI, as HTPC ou nos corredores da escola, mas isso está relacionado também às muitas coisas que é preciso se dar conta no cotidiano da escola, e não damos conta de tudo. Registros sempre foram feitos, mas para cumprir os protocolos da função. Ao colocar os meus diários de campo em análise percebi a potência de um registro não tão formalizado, mas que pode dizer muito mais sobre as relações que se estabelecem no chão da escola. Todas as semanas leio os registros reflexivos das professoras, mas quem lê os meus? Talvez por não haver esta necessidade de “correspondência”, o registro reflexivo da

professora coordenadora fica em segundo plano, ou se endurece e se oculta nas atas. E quem poderia ler meus registros? Será isso, de fato, possível? Compartilhar trechos deles nas HTPC ou nas HTPI, talvez? Qual seria o sentido disso, afinal?

As professoras me trouxeram a dificuldade de olhar para o protagonismo das crianças, porque não foram protagonistas quando crianças na escola e porque, de alguma forma, aprenderam que ter esse olhar não era necessário. E quando perceberam a importância de olhar, se depararam com seu próprio não protagonismo como professoras. Expuseram o receio de documentar nas paredes da escola, porque isso poderia levar a julgamentos sobre suas práticas. Então, por que essa baixa autoestima pedagógica? Foi o que me levaram a questionar. E, neste movimento, fizeram-me lembrar que já estive nesta situação, com uma sensação muito parecida.

Em quais momentos de formação na escola as professoras, os professores têm a oportunidade de se colocar em relações dialógicas que contribuam para seus fazeres docentes? Esses momentos se restringem às HTPC (quando há este espaço)? Para além dos espaços de formação institucionalizados, os corredores também são espaços de formação.

Como ser protagonista na escola se no caminho que percorri até aqui para me constituir enquanto professora, não foram oportunizados espaços para que eu me colocasse, justificasse minhas práticas sem julgamentos? Como ser protagonista quando a escola ainda estabelece ambientes que podem soar competitivos? Como dialogar com quem, em tese, é meu ou minha concorrente? Não somos concorrentes, não temos que mostrar que fazemos melhor que o outro. Já é passada a hora de percebermos que o chão da escola é espaço legítimo de formação e para que esta formação, de fato, ocorra, é preciso diálogo, diálogo entre pares e não entre competidores.

Quando há consciência de que a escola é um espaço de construções coletivas, com objetivos em comum visando às aprendizagens das crianças, a ideia de competição perde o sentido. Digo ideia, porque pode ser uma visão equivocada em relação à intenção do outro, ou não. E qualquer certeza em relação a isso, poderá surgir somente através da abertura para a escuta e para a fala.

Talvez se olhássemos sob esta ótica, o receio do julgamento fosse minimizado. Não acertaremos sempre, porque isso faz parte de nossa humanidade, por isso nos interrogamos sobre nossas práticas, para poder compreendê-las e reformular o que for preciso. Do mesmo modo, quando nos questionamos ou somos questionados, é o momento de expormos aquilo

que dá sustento ao nosso fazer pedagógico e resgatar essas bases que conferem coerência ao nosso trabalho.

Para que professoras e professores sejam protagonistas é preciso que entrem em cena sem receio quando são chamados a se colocar, e isso implica justificar os motivos pelos quais as práticas são como são ou, no processo de diálogo e de reflexão, assumir as contradições e aparar as arestas. Importante dizer: até aqui me referi ao diálogo com os adultos da escola, mas não menos importante, é incluir os diálogos com as crianças neste movimento de reflexão sobre a prática.

As professoras não demonstraram somente suas angústias nos registros ou em nossos diálogos, mas apontaram possibilidades de transformações em suas, em nossas práticas na escola. Apesar das dificuldades que foram trazidas à superfície, a percepção daquilo que as crianças podem nos trazer em suas falas e gestos e que podem colaborar para pensarmos proposições de atividades de forma mais coerente, auxiliou no processo de reflexão e oportunizou novos olhares.

As crianças entram em cena a todo momento e nos trazem inúmeras questões. Escutá-las não é um processo fácil, pois isso demanda respostas. E nem sempre temos as respostas.

Temos nossas limitações e é preciso compreender em quais momentos, de fato, oportunizamos o protagonismo das crianças na escola. Às vezes podemos estar apenas reproduzindo práticas que “fazem de conta”. A escolha de representantes de turma pode ser uma dessas práticas, porque não houve aprofundamento do que é ser representante com as crianças, mas que, ainda assim, pode ser considerada como uma prática de cidadania.

As avaliações na sala de vídeo, a avaliação do final do ano letivo e o desenvolvimento dos projetos para a Casa Aberta mostraram para nós, adultos, a potência das falas das crianças e o quanto elas observam e levantam questões importantes. E isso pode nos desestabilizar, a ponto de percebermos o quanto as crianças pequenas são subestimadas na escola e como isso reflete em nossas práticas e, conseqüentemente, nas aprendizagens delas. Como lidamos com as crianças assumindo seu protagonismo? Será que a autoridade do adulto se perde frente aos questionamentos e ações das crianças? Ou a autoridade se faz presente da forma como deve ser, sem ser convertida em autoritarismo? E, novamente, por que não mergulhamos como as crianças mergulham nas propostas?

As integrações, que tiram todas as crianças ao mesmo tempo da “caixinha” da sala de aula, evidenciaram que elas também demonstram responsabilidade ao ocuparem a área externa, que pode ser tão temida pelos adultos por dar a entender uma falta de controle. Mas

as crianças mostram que na brincadeira são protagonistas e dizem muito, até além do que quando nós inventamos propostas para observá-las ou para escutar o que têm a dizer. A escola é lugar do brincar também e esse brincar precisa ser observado, porque é quando a criança cria, recria diferentes cenários sem necessitar que o adulto indique como fazer isso.

Ressalto: a escuta e a observação são fundamentais.

E a professora não fica inerte enquanto observadora. É preciso compreender quando há a necessidade (e há!) de intervir, de ampliar as possibilidades que as crianças têm de aprender. Intervir não significa impedir que a criança viva sua infância, afinal há diversos modos de se realizar esta intervenção sem precisar manter as crianças enfileiradas em suas carteiras preenchendo atividades fora de contexto. A observação e a escuta nos proporcionam enxergar em quais aspectos estamos subestimando a capacidade das crianças de aprender (e de nos ensinar). E onde estamos podando possibilidades em vez de ampliar horizontes.

Os registros dos processos vividos pelas crianças através das práticas pedagógicas e expostos nos painéis, nos corredores da escola, nos mostraram, como já levantado anteriormente, que não geram somente encantamento, mas dúvidas também. Colocar, junto às crianças, os registros que elas produzem para fora das salas de aula não significa estar em uma berlinda, mas significa mostrar através da documentação pedagógica que as crianças estão e são ali. Que elas protagonizam movimentos e experiências importantes para seu desenvolvimento na escola de educação infantil. Que as professoras protagonizam movimentos de práticas que fazem a diferença quando tratamos de desenvolvimento humano e isso vai além do que está posto nos documentos, porque envolve relações do cotidiano, envolve a prática em si, envolve a reflexão sobre a prática.

Retomar os registros de diálogos com as professoras e com as crianças ressalta para mim que ser professora (formadora) coordenadora na escola de educação infantil implica não perder o fio formativo que conduz as práticas que, de fato, oportunizam a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. E isso envolve clareza sobre qual é o papel da professora e do professor neste contexto: de ensinar, de não podar a curiosidade das crianças que tantos caminhos nos indicam, de trabalhar com intencionalidade pedagógica, tendo plena noção de que as aprendizagens das crianças não ocorrem ao acaso, mas na interação com os adultos e com seus pares.

Ser professora (formadora) coordenadora na escola de educação infantil implica a percepção de que temos limitações e que horizontes se abrem quando passamos por um processo de escuta responsiva em relação aos sujeitos que compõem o contexto da escola. Da

mesma forma, o que consolida esse fio formativo citado anteriormente é a teoria que sustenta as nossas práticas e é preciso conhecê-la. E conhecê-la demanda tempo de estudo e diálogo. Muito diálogo.

Ser professora (formadora) coordenadora na escola de educação infantil implica chamar as professoras a olharem para suas práticas e para as práticas das outras professoras, estabelecendo relações que façam compreender que conversar é fundamental para que possamos refletir sobre aquilo que estamos fazendo, nos tirando de um piloto automático no qual caímos com certa facilidade no cotidiano da escola se fecharmos nossos ouvidos, nossos olhos e nossas bocas.

E ser protagonista na escola de educação infantil é fazer valer nossos papéis: o de professora coordenadora, o de professora, o de criança, o de diretor e vice-diretora. Cada qual se destacando como deve ser, não sendo coadjuvantes uns dos outros. Colocarmo-nos em posição de coadjuvantes pode nos levar a letargia e sempre esperar do outro uma solução, uma mudança, uma transformação; colocar as crianças como coadjuvantes pode fazer com que nos percamos nos caminhos de organização das práticas pedagógicas. E não é esse ser humano em segundo plano que queremos formar. E se, de fato, queremos uma transformação social, é preciso compreender que cada um exerce papel fundamental dentro de um coletivo e que pode e deve se colocar, se expressar ali.

Esta pesquisa enfatizou para mim o quanto cada prática na escola pode carregar intensidade, inúmeros significados e que cada sujeito importa no momento de repensar estas práticas. Nesse movimento de diálogos, caminhos se abrem e se fecham, então é preciso que estejamos atentos.

Escutar e observar as professoras em suas práticas não pode fazer da professora (formadora) coordenadora fiscal de práticas pedagógicas, mas pode oportunizar espaços de formação mais potentes e que de fato reflitam nestas práticas de diversas formas. E as professoras, assim como as crianças, desestabilizam a professora (formadora) coordenadora também, mas é essa rajada de vento que nos retorna à realidade quando o cotidiano obscurece detalhes importantes.

A professora (formadora) coordenadora não é a palestrante e, mesmo que tente mudar a disposição do mobiliário da sala durante as HTPC, isso não é suficiente. É preciso que, pela escuta, busque compreender o motivo pelo qual práticas pedagógicas são organizadas da forma como são e, a partir desta compreensão, estudar e trabalhar para que práticas que não colaboram para que avanços sejam possíveis, sejam ressignificadas e transformadas, mas isso

só é possível em uma relação que está em uma via de mão dupla, não unilateral. E, enquanto formadora implicada nos processos de ensino e aprendizagem que atingem diretamente as crianças, a professora coordenadora não pode estar alheia a elas. E quando dizem “preciso falar com você!” ou quando cobram algo, é preciso que sejam devidamente respondidas.

Ser protagonista na escola de educação infantil é se sentir tão pertencente ao espaço escolar, de modo que se possa sentir a vontade para ser, para se colocar, sem medo do julgamento do outro; é estar consciente de que sua atuação ali é relevante, não importa qual idade você tenha, mas que cada um deve assumir seu papel e que o andamento do que acontece na escola depende diretamente das relações que se estabelecem nesse contexto.

E esta percepção, no caso dos adultos, exige, muitas vezes, que observemos nossos reflexos em espelhos d’água, cientes de que, a qualquer momento, nossas certezas podem ser desestabilizadas; não a ponto de termos que nos desfazer de tudo o que construímos enquanto professores e professoras – nossas experiências continuarão lá na constituição de quem somos –, mas a ponto de nos fazer refletir, repensar e transformar. E, em tempo me questiono: como lidamos com as professoras assumindo seu protagonismo?

Em um futuro, espero que não tão distante, precisaremos retomar todas as discussões que marcaram esta pesquisa e que permearam mudanças possíveis nas práticas pedagógicas e nas práticas formativas na Ilha Escondida que aqui se evidencia. Mudanças estas que ainda precisam ser consolidadas e continuadas, o que apresentei aqui foi um início. Retornaremos com novos olhares, novas observações, novas escutas em relação àquilo que as crianças terão a dizer e àquilo que professores e professoras terão a dizer em uma escola pós-pandemia. Por ora, que reverberem as possibilidades de diálogos aqui produzidas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- _____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ARCURI, P. A. **A participação é um convite e a escuta um desafio: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.
- AZEVEDO, N. C. S. de. **Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Presidente Prudente, SP, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.
- _____. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2018.
- BERNARDES, F. F. Z. **Sujeitos e tramas presentes na transformação do parque de um Centro de Educação Infantil paulistano**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.
- BETEGHELLI, T. G. S. **A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências. Rio Claro, 2018.

BEZERRA, P. Polifonia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: História, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRANDE, C. A.; CHALUH, L. N. A dialogia no processo de escrita: pesquisa, criação e literaturização. *In*: CHALUH, L. N. *et al.* (Orgs.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996.

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

_____. BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMPOS, M.M. Pré-escola: entre a Educação e assistencialismo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 53, p. 21-24, mai. 1985.

_____. A Constituinte e a Educação da criança de 0 a 6 anos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 59, p. 57-65, nov. 1986.

CAMPOS, M. M.; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARDOSO, B. C. **“Tem 900 lobos escondidos na floresta!” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade**: pesquisa na e com a escola. (Tese) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

_____. Da dimensão pessoal na formação inicial de professores. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 43, p. 181-200, set./dez. 2016.

COCITO, R. P. **Do espaço ao lugar**: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Presidente Prudente, SP, 2017.

COSTA, J. C. **Direito à educação, educação infantil, infância e criança**: pressupostos filosóficos, movimentos, ideias e lutas políticas de integração da educação infantil ao sistema nacional de educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2018.

CONTRERAS, J. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In: FERRARI, A. **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

CRUZ, S. H. V. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. Introdução: Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAVARETO, A. S. A. **A organização da prática pedagógica do professor de pré-escola**: contribuições dos projetos de trabalho segundo Hernández (1998). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Presidente Prudente, SP, 2017.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, 34, 411-423.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C (Orgs.). Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.* Porto Alegre: Penso, 2019.

FREINET, C. As técnicas Freinet da escola moderna. 2ª Ed. Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 58ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
 _____. **Professora, sim; tia, não.** 28ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. *In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais.* São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GONÇALVES, R. **Experiências estéticas na formação de professores na escola:** mediação da professora coordenadora. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. Rio Claro, 2020.

GRÁCIO, J. da C.; AGUIAR, R. C. F. Grêmio estudantil: construindo novas relações na escola. *In: BASTOS, J. B. (Org.). Gestão democrática.* Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia?. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

KUSUNOKI, K. A. R. Livre expressão: base para as atitudes de escrita na Educação Infantil. *In: CORRÊA, A. B. et al (Orgs.). Educação e humanização de bebês e crianças pequenas:* conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

LIMA, M. E. C. C; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, Mar. 2015.

MACEDO, E. E. de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2016.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.) **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática Pedagógica Histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MELLO, M. B. de; MIOTELLO, V. Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana. **Revista Teias**. v. 14. n. 31. p. 218-226. Maio/ago. 2013.

MORUZZI, A. B. Fúlvia Rosemberg. *In*: ABRAMOVICZ, A. (Org.). **Estudos da infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

NUNES, M. D. F. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, L. A. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador**: proposições como formadores. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. Rio Claro, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.) **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, Set/dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In: OSTETTO, L. E. (Org.) Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PASCAL, C; BERTRAM. T. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.). Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

_____. Métodos participativos de coleta de informações e avaliação. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.). Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, K. S. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. Rio Claro, 2016.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, Dez. 2007.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dez. 2012.

RESENDE, O. L. Vista cansada. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 fev. 1992.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Secretaria Municipal. Versão Preliminar. Rio Claro, 2008.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Orientação Curricular da Educação Infantil. Rio Claro-SP: Secretaria Municipal da Educação, 2016a.

_____. Escola Municipal “Professora Lygia do Carmo Polastri Vendramel” – Projeto Político Pedagógico. Rio Claro-SP: Secretaria Municipal da Educação, 2016b.

ROSEMBERG, F. Ano 2000: Educação da pequena infância. **São Paulo em Perspectiva**. 3(3), jul./set., 1989.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ZANFELICE, N. A.; BONOTTO, S. Espaços de experiência: transformações e (re)significações a partir de uma pesquisa outra. *In*: CHALUH, L. N. *et al* (Orgs.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

APÊNDICE – O QUE DIZEM OS RESUMOS DAS PESQUISAS CONSIDERADAS NO LEVANTAMENTO REALIZADO

A pesquisa de Azevedo (2016), realizada em uma escola pública (no resumo não é especificada a faixa etária atendida), traz as culturas infantis entre a proibição e a criação, apontando a questão do cerceamento e a necessidade de mudar paradigmas, como o da criança como um “vir a ser” e o de que a ludicidade atrapalha os processos educativos, porque remete a um “descontrole” por parte de muitos professores. A pesquisa também aponta que as crianças pedem que suas opiniões sejam valorizadas e que sejam incluídas nos processos educacionais, participando da Educação como um todo. Aponta também a necessidade de mudanças no que diz respeito à concepção de criança e infância que possam romper com uma visão adultocêntrica. A autora realizou a pesquisa com a participação direta das crianças e a coleta de dados se deu através de fotos, filmagens, registros em diários de campo realizados com e pelas crianças.

Cocito (2017) realizou uma pesquisa de caráter documental e bibliográfico, visando compreender os espaços e como estes podem ser organizados e estruturados, tendo como pressuposto uma perspectiva crítica da Educação e a autonomia da criança. A pesquisa traz propostas de como pode ser realizada a reestruturação dos espaços de modo que as crianças se sintam acolhidas e pertencentes. Aponta também que a organização dos espaços está diretamente ligada a uma educação infantil de qualidade. É evidenciado que as crianças estão no espaço e se relacionam no ambiente, mas deseja-se que as crianças vivenciem e interiorizem o espaço da instituição como lugar.

A pesquisa de Fochi (2019) é voltada para o Observatório da Cultura Infantil – OBECI, comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional. O Observatório tem como estratégia de investimento e formação a Documentação Pedagógica fundamentada por Loris Malaguzzi. Trata do conhecimento praxiológico emergente do OBECI no que se refere a organizações de materiais, espaço e tempo e também das relações adulto-criança. Trata-se de uma pesquisa narrativa (de uma perspectiva diferente da que eu apresento).

Sanches (2017) realizou uma pesquisa de natureza bibliográfica sobre ensaios de Walter Benjamin e suas contribuições sobre a relação entre infância e experiência. Aponta nas ideias de Benjamin que há uma criança cujo protagonismo é um fator importante para a emancipação e traz a dedicação do autor a uma forma sutil de pedagogia profana por meio das

ondas do rádio (aqui especificamente sobre “A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin”).

A pesquisa de Favareto (2017) trata da problemática de professores da educação infantil utilizarem modelos do ensino fundamental como escolha para suas práticas pedagógicas. O corpus de análise foram os projetos de trabalho, segundo Hernández (1998); trata-se de uma pesquisa bibliográfica. O estudo versa sobre os projetos pedagógicos e como podem contribuir para uma reorganização das práticas objetivando oportunizar espaços de construção do conhecimento, respeitando as necessidades das crianças, desenvolvendo sua autonomia levando em consideração a concepção de criança sujeito e cidadão de direitos. Aponta a concepção de criança protagonista produtora de culturas nas diversas formas de interagir com o mundo. Traz o professor como mediador e desafiador que proporciona aprendizagens que ressignificam os conhecimentos das crianças. A pré-escola aparece como um espaço coletivo de aprendizagem e a criança no centro das decisões sobre as práticas pedagógicas.

Costa (2018) realizou uma pesquisa bibliográfico-histórica, utilizando o referencial histórico-crítico. Aborda a educação infantil e a reorganização da escola e do espaço em relação ao protagonismo da criança, sendo esta sujeito de direitos e a infância como tempo e identidade da formação humana.

Macedo (2016) apresenta um estudo de registros a respeito da segunda passeata de crianças e bebês na USP em 2014, como parte do movimento grevista de funcionários, estudantes e docentes da Universidade. A pesquisa traz a discussão sobre a participação das crianças na sociedade de classes e a perspectiva emancipatória de educação pautada no conceito de omnilateralidade das obras de Karl Marx. Traz a infância como minoria e as culturas infantis, bem como discute o adultocentrismo e contribuições para uma reflexão sobre uma Educação que seja realmente emancipadora comprometida com a resistência ao sistema capitalista desde o nascimento.

Arcuri (2018) traz a discussão sobre a participação e escuta das crianças em contextos educativos e problematiza o que se pode esperar da participação das crianças nestes contextos. Faz uma análise de relatos de experiências em um projeto educativo de São Paulo e outro na cidade italiana de Reggio Emilia, que têm como base a pedagogia da escuta.

A pesquisa de Cardoso (2018) versa sobre o papel da professora-pesquisadora que analisa narrativas das crianças que, como atores sociais, demonstram táticas, resistências e reinterpretções em brincadeiras coletivas e não dirigidas, sendo esta, segundo a autora, uma

forma legítima de participação. Tal análise é realizada à luz da Sociologia da Infância de Certeau e Benjamin. A pesquisa aponta para as produções de manifestações verbais, corporais, de criações das crianças que, através de suas narrativas (à maneira dos antigos narradores), persistem com suas culturas infantis trazendo para o mundo um outro jeito de vivê-lo.

Nunes (2017) busca, em sua pesquisa, mostrar o ponto de vista das crianças de uma turma de educação infantil sobre a relação adulto-criança e o corpo a partir da Sociologia da Infância, dos estudos sociais da infância, dos estudos sobre relações raciais e antirracismo, a interseccionalidade e estudos decoloniais. Traz, entre as mandingas e gingas, as brincadeiras e posicionamentos das crianças.

E Bernardes (2017), traz o processo de transformação de um dos espaços externos de um Centro de educação infantil e a importância da participação das crianças em todas as etapas de planejamento do espaço físico. A autora faz apontamentos sobre como os profissionais e as crianças criam soluções com a intenção de driblar os obstáculos encontrados no projeto arquitetônico original do CEI; sobre a importância do envolvimento da comunidade nos projetos do CEI; sobre a presença dos diferentes saberes docentes nas decisões que são tomadas pelas professoras; sobre o impacto direto que a formação continuada em serviço pode ter na alteração dos espaços do CEI enquanto lugar pedagógico. E traz como aparato teórico a Pedagogia-em-participação de Oliveira-Formosinho.

ANEXO – AVALIAÇÃO FINAL DO ANO LETIVO DE 2019

Avaliação do ano letivo de 2019

Importante lembrar que estas questões têm caráter auxiliar, podendo ser realizada a reflexão além das mesmas. O objetivo desta avaliação/reflexão é realizar um balanço do desenvolvimento da turma e das práticas pedagógicas durante o ano letivo de 2019 e apontar as necessidades de alterações para o ano letivo de 2020. Tal reflexão será base para o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas na E.M. “Prof.^a Lygia do Carmo Polastri Vendramel”.

Turma:

Professora:

Alunos:

1. Reflita e descreva como foi o desenvolvimento da turma no ano letivo de 2019, citando aspectos que considera importantes para a faixa etária.
2. Olhe para a sala de aula. Como foi a ocupação desse espaço durante o ano letivo? Há algo a aperfeiçoar?
3. Em relação à área externa (qualquer espaço fora da sala de aula), como foram ocupados estes espaços por você e pelas crianças durante o ano letivo? Há algo a aperfeiçoar?
4. E o que dizem as crianças sobre suas aprendizagens e sobre como aprenderam?

(Sugestão: deixar que observem seus portfólios, fotos, registros e falem sobre suas aprendizagens...)