

O protagonismo das crianças na  
escola de Educação Infantil:  
*princípios, abordagem e  
sustentação*

*Queila Almeida Vasconcelos*

2021

**QUEILA ALMEIDA VASCONCELOS**

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PRINCÍPIOS, ABORDAGEM E SUSTENTAÇÃO**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.**

**Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa**

**Linha de pesquisa: Estudos da Infância.**

**Porto Alegre  
2021**

**CIP - Catalogação na Publicação**

Vasconcelos, Queila Almeida  
O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação / Queila Almeida Vasconcelos. -- 2020.  
206 f.  
Orientador: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Educação Infantil. 2. Protagonismo das crianças. 3. Participação. 4. Pesquisa Narrativa. 5. Pedagogia. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira, orient. II. Título.

Queila Almeida Vasconcelos

PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
princípios, abordagem e sustentação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 11 de dezembro de 2021.

---

Prof.a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) – Orientadora

---

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (UFRGS)

---

Prof.a Dra. Sílvia Helena Cruz (UFC)

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio Fochi (UNISINOS)

---

Dra. Cinthia Votto Fernandes

*Ana, Guto e o Gato Dançarino*

(Stephen Michael King/ trad. Gilda de Aquino)

Ana podia pegar qualquer coisa... e transformá-la em algo diferente!  
Ela catava o que as pessoas jogavam fora...  
Coisas esquecidas, coisas enferrujadas.  
Ela as cortava, dobrava, desmanchava e juntava de novo de forma espantosa.  
Ana pegava um pedaço de arame retorcido, estivava, prendia um trapo colorido nele e o transformava numa pipa empinada ao vento.  
Mas as pessoas da cidade só gostavam do que era comum, prático e conhecido. Viviam correndo de um lado para outro, sem tempo de prestar atenção em coisas que fossem um pouco diferentes.  
Então, em vez de fazer o que ela mais amava, Ana passava os dias fazendo sapatos marrons, sapatos pretos e simples botinas de trabalho.  
Noite após noite, Ana sonhava que tinha coragem suficiente para mostrar a todos o que realmente sabia fazer.  
Mas seus dias eram sempre iguais.  
Até que, um dia, dois menestréis, vindos de terras distantes, chegaram à cidade.. Guto e o Gato Dançarino.  
Guto ouviu um canto e o som de pés se arrastando num chão de madeira.  
- Está vindo daquela loja de sapatos – disse Gato.  
Havia alguma coisa diferente naquele lugar que os atraiu.  
- Vamos lá ver – disse Guto.  
- Miauuu – concordou Gato.  
E já entraram dançando.  
- Sou Guto – falou Guto.  
- Sou Gato – disse Gato.  
- Olá! Eu... eu sou Ana – disse Ana, surpresa.  
- Parece que vocês dois precisam de botinas novas!  
Gato mostrou-lhe sua carteira vazia.  
- Talvez pudéssemos pagar com aulas de dança – disse Guto, gentilmente.  
Ana sorriu.  
Guto e Gato ensinaram para Ana todas as danças que sabiam.  
Sapateado, jazz e balé. Dançaram balada e valsa e acabaram até dançando rock-and-roll.  
Às vezes só reboavam, brincavam e saltavam ou fingiam ter galhos como árvores.  
A dança fazia Ana sentir-se corajosa e livre.  
Ana adorou seus novos amigos e todas as esquisitices deles.  
Ela queria oferecer-lhes mais do simples botinas sem graça.  
Então ela fez instrumento com sons que nunca ninguém ouvira antes.  
E sapatos de bico virado, cobertos de estrelas, e chinelos de cetim roxo com guizos.  
Havia trajes combinando, estampados, pintados à mão e bordados com carinho. E enquanto Ana fazia coisas para Guto e Gato... também fazia outras para si... um vestido de baile bem leve e rodado, um chafariz extravagante e um banco todo enfeitado para colocar no seu jardim.  
Ainda havia muitos lugares a explorar, mas Guto e Gato resolveram ficar mais um pouco para ajudar Ana a fazer algumas mudanças.  
Quando, finalmente, Ana fez os retoques finais, sua loja estava tão espetacular que vinha gente de muito longe para vê-la.  
Até o povo da cidade parou para apreciar.  
E depois disso nada ficou como era antes.  
Guto e Gato partiram levando todas as coisas maravilhosas que Ana havia feito para eles. Por onde passavam, as pessoas paravam para vê-los apresentar-se, e não demorou para que Guto e o Gato Dançarino ficassem conhecidos como os maiores menestréis do mundo.  
Ana nunca mais fez nada que fosse simples, ou comum...  
... a não ser talvez um chá sempre que Guto e Gato se apresentavam na cidade.

# Agradecimentos

Dedico essa tese

À minha mãe Loní e à minha avó Aira (in memoriam)  
De quem herdei a força necessária para ser mulher e professora.

E ao Pedro, que chegou em minha vida junto com o doutorado, renovando o tempo, a alegria e a esperança.

O processo de doutoramento que durou quase quatro anos e meio, foi repleto de boas surpresas, mudanças e conquistas. Todas compartilhadas com pessoas (e cãesinhos) que fizeram desse caminho mais leve e bonito. A elas e eles agradeço hoje.

À minha mãe, aquela que ocupa o maior espaço em meu coração, que nos últimos anos foi uma parceira inestimável e que tornou viável a realização da pesquisa vindo todos os meses à Porto Alegre cuidar do Homer.

À Juliana, pela parceria pedagógica e amizade fraterna, pelas risadas, pelo choro, pelos questionamentos, pela força, pelas sopas, pelos apelidos e pelas aprendizagens que transformaram minha vida pessoal e profissional. Ju, sem tua presença nada disso seria possível.

Ao meu pai e as minhas irmãs, pelo carinho, torcida e companhia em tantos momentos e pelo respeito à ausência em tantos outros.

À Lara, que foi a primeira criança que amei e no final desta escrita foi uma companhia carinhosa e cuidadosa. E por ter ficado comigo até o raiar do dia para o último ponto final deste texto.

À Marina e Rebeca, que mesmo crescidas serão sempre as minhas crianças e enchem meus dias de diversão e novidade.

Ao Pedro, que é uma presença restauradora em minha vida e me trouxe de volta a alegria de ter criança em casa.

Ao Lorenzo, que chegou devagarinho, na metade do percurso e com seu amor e cuidado fez da minha vida mais leve e mais bonita de ser vivida.

Ao Homer cãopanheiro de toda jornada de pós-graduação, que consolou meu pranto nos momentos mais difíceis e me lembrou todo dia que é preciso sair, caminhar, pegar sol para sobreviver. Ao Sushi cãopanheirinho que trouxe a alegria dos filhotes, tão necessária para o árduo caminho final.

À Lica, pelos seis anos de orientação, desde o mestrado. Por sua generosidade tão grande que abriu caminhos nunca pensados em minha vida profissional. Pela confiança no meu trabalho e por tantas aprendizagens compartilhadas. E que daqui para frente possamos compartilhar outros projetos!

Ao Chico com o mate sempre novinho, com todas as caronas, com o papo leve e disponível, ao Henrique com suas histórias animadas e perguntas peculiares que alegravam meus dias em Santo Ângelo, e a Fifi pelas inúmeras lambidas e bergamotas divididas. Obrigada por me receberem de braços abertos, como uma segunda família, por mais de dois anos em sua casa, e compreenderem a ausência da Ju que vivia comigo esse processo.

À Mari, Pri e Aline que toparam realizar essa caminhada comigo, mesmo nos momentos mais desafiadores. Que não desistiram, não se esquivaram. Gurias pela honestidade da experiência compartilhada, obrigada.

Às crianças do Sesquinho, pela acolhida, pelas aprendizagens, pela alegria de compartilhar comigo sua escola. Às suas famílias pela disponibilidade e participação nesta pesquisa.

Às estagiárias, estagiário e toda equipe do Sesc-Santo Ângelo, especialmente ao Luciano que abriu as portas da UO e da escola, pela confiança durante essa pesquisa.

À Silvana e a Fran que me acolheram mensalmente em Ijuí e acolheram meu cansaço depois das semanas de pesquisa, e mais importante do que tudo, por me emprestarem um pouquinho suas famílias que fizeram a jornada muito mais afetiva.

À minha amiga Cinthia que apesar da distância se fez presente nos momentos necessários e é sempre um porto seguro na incerteza. Que nossos encontros agora sejam mais frequentes!

Ao meu amigo Paulo, que tem sido companhia de vida há tantos anos, na alegria, no drama, na cantoria, na aprendizagem e também pela confiança na abertura de tantas oportunidades profissionais.

À Priscila por ser a pessoa mais acolhedora do mundo e com seu pequeno tamanho oferecer tanta força quando precisei. E especialmente por criar a Cotidiana que tem sido alento no meio de tantos dias confusos.

À Sari, pela companhia desde a prova para o doutorado, pelas tantas mensagens de raiva e de alegria compartilhadas, que ajudavam a respirar e seguir adiante.

À Manu e à Michele que trouxeram de volta à vida aquela menina que cresceu em Pelotas e me lembraram da alegria de ser quem eu sou.

À Gabi pela amizade inestimável durante o ano de 2020! Por perguntar todo dia se estava tudo bem.

À Bianca que se tornou amiga essencial neste ano tão difícil e foi uma grande incentivadora no processo de escrita.

Às duas Cris, aquela que cuida da minha casa e àquela que pela terapia me ajuda a cuidar de mim.

À Fran pela amizade disponível e a ajuda em diversos processos da escrita deste texto.

À Bea pela paciência e pela criação da diagramação da tese.

À Sílvia Cruz, ao Jaime Zitkoski, à Cinthia Fernandes e ao Paulo Fochi pela disponibilidade em avaliar este trabalho.

À Julia Oliveira-Formosinho e à Carla Vasquez pela contribuição na banca de qualificação.

À Maria da Graça Horn, pela torcida desde o princípio e pelo carinho em todos os encontros da vida.

À Claínes, Fabiana, Olívia e Carol que foram colegas de linha de pesquisa durante estes anos com quem pude realizar diálogos e parcerias importantes. À Nicole e Camila que chegaram no final, pela torcida carinhosa.

A todos e todas que fazem e lutam pela educação pública brasileira, onde realizei toda minha jornada educativa.

À todas as professoras e os professores que compartilham comigo a caminhada em busca de uma Educação Infantil de qualidade.

E, por fim, à tantas outras pessoas que de um modo ou de outro me ajudaram neste percurso e talvez não estejam aqui.

# Resumo

Esta tese relata a investigação sobre o protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil. A pesquisa parte da hipótese de que a escuta e a participação das crianças, não apenas episódicas (na roda de conversa, na escolha de temas para projetos, nas votações em alguns momentos de escolha, etc.), mas na gestão dos processos institucionais, a qual inclui a formação da equipe; o diálogo com as famílias e com a comunidade escolar; a organização da rotina; a ação pedagógica – não burocrática – da coordenação, supervisão e/ou direção; e a aprendizagem das crianças (pelas abordagens da vida cotidiana, dos projetos emergentes e dos projetos institucionais), poderia indicar caminhos para o protagonismo das crianças. Para verificar como uma escola de Educação Infantil organiza e realiza sua proposta pedagógica orientada pelo protagonismo das crianças escolhi realizar uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) através da Formação em Contexto na Escola Sesc de Educação Infantil de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil, tendo em vista o acolhimento da equipe à perspectiva da hipótese apresentada. Os arranjos metodológicos foram inspirados também em princípios da investigação praxiológica (FORMOSINHO, 2016; FORMOSINHO; MONGE; OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2016; FOCHI, 2019) que também considera, a participação do investigador como formador, sua proximidade com o campo de pesquisa, a partilha de poderes e valores no processo de transformação, critérios que atendem ao rigor necessário em uma pesquisa qualitativa. A técnica dos Incidentes Críticos (FLANAGAN, 1973; SHULMAN, 2002; HALQUIST; MUSANT, 2010; VALDES; COLL; FALSAFI, 2016) foi utilizada como critério de escolha para os pontos de análise de dados. A partir disso, é apresentado o conhecimento praxeológico produzido com os participantes, no processo de recriação dos princípios e da abordagem pedagógica na escola durante os quatorze meses de realização da pesquisa. A narrativa é apresentada através das ações, interpretações e aprendizagens da equipe da escola, das famílias, das crianças e da pesquisadora, tendo como pano de fundo as teorias produzidas a partir do campo da Pedagogia. Assim, conclui-se que o protagonismo das crianças está relacionado a um processo de aprendizagem situado e contínuo, pelo qual princípios são afirmados e orientam a abordagem da escola. Além disso, é evidenciada uma rede colaborativa de ações de responsabilidade dos adultos no processo educativo dos meninos e das meninas que oferece sustentação à uma proposta pedagógica orientada pelo protagonismo das crianças.

**Palavras-chave:** Protagonismo das Crianças; Participação; Educação Infantil; Pedagogia; Pesquisa Narrativa.

# Abstract

This thesis reports the investigation of children's protagonism in infant toddler centers. The research emerged from the hypothesis that a number of actions could show us ways for children's protagonism. Those actions include hearing and participation of children, not only occasional (in circle chats, choosing themes for projects, voting, etc.) but also in the management of institutional processes (including team formation), dialogue with families and school community, establishing routine, non-bureaucratic pedagogical actions of coordination, supervision and/or direction, and children's learning (through everyday-life approaches, emerging and institutional projects). In order to verify how an early childhood school organizes and implements its pedagogical approach oriented to children's protagonism, I chose to conduct a narrative research (CLANDININ; CONNELLY, 2011) through contextual training at at Escola Sesc de Educação Infantil in Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil, regarding how the team responded to the perspective of the hypothesis presented. The methodological framework was also inspired by the principles of praxiological investigation (FORMOSINHO, 2016; FORMOSINHO; MONGE; OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2016; FOCHI, 2019) which, as well as the narrative research, understand that the criteria to meet the high standards of a qualitative research include the participation of the investigator as a trainer, their proximity to the research field and the distribution of power and values in the process of transformation. The techniques of the critical incidents (FLANAGAN, 1973; SHULMAN, 2002; HALQUIST; MUSANT, 2010; VALDES; COLL; FALSAFI, 2016) were utilized as choice criteria for the points of analyses and data. From that point on, the praxeological knowledge produced with participants is presented in the process of recreation of the principles and pedagogical approach at school throughout the fourteen month of research. The narrative is presented through actions, interpretations and learning produced by the school team, families, children and the researcher, having as background the theories produced in the field of pedagogy. Thus, we conclude that children's protagonism is related to a learning process situated and continuous, where principles are assured and guide the school approach. Additionally, it is shown a collaborative net of actions by adults in the educational process of boys and girls, which supports a pedagogical proposal oriented to children's protagonism.

**Keywords:** Children's Protagonism; Participation; Childhood Education; Pedagogy; Narrative Research

# Resumen

Esta tesis relata la investigación sobre el protagonismo de los niños en la escuela de Educación Infantil. La investigación parte de la hipótesis de que la escucha y la participación de los niños, no solamente las episódicas (en el círculo de conversación, en la elección de temas para proyectos, en las votaciones en algunos momentos de decisión etc.), sino que en la gestión de los procesos institucionales, que incluye la formación del equipo, el diálogo con las familias y con la comunidad escolar, la organización de la rutina, la acción pedagógica – no burocrática – de la coordinación, supervisión y/o dirección, y el aprendizaje de los niños (a partir de los enfoques de la vida cotidiana, de los proyectos emergentes y de los proyectos institucionales), podrían indicar caminos para el protagonismo de los niños. Para verificar cómo una escuela Educación Infantil organiza y realiza su propuesta pedagógica orientada al protagonismo de los niños, opté por realizar una investigación narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) a través de la Formación en Contexto en la Escuela Sesc de Educación Infantil de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil, teniendo en cuenta la acogida del equipo a la perspectiva de la hipótesis presentada. Los arreglos metodológicos también se inspiraron en los principios de la investigación praxiológica (FORMOSINHO, 2016; FORMOSINHO; MONGE; OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2016; FOCHI, 2019) que también considera la participación del investigador como formador, su proximidad con el campo de investigación, el intercambio de poderes y valores en el proceso de transformación, criterios que cumplen con el rigor necesario de una investigación cualitativa. La técnica de los incidentes críticos (FLANAGAN, 1973; SHULMAN, 2002; HALQUIST; MUSANT, 2010; VALDES; COLL; FALSAFI, 2016) se utilizó como criterio de elección para los puntos de análisis de datos. A partir de ello, se presenta el conocimiento praxeológico producido con los participantes en el proceso de recreación de los principios y del enfoque pedagógico en la escuela durante los catorce meses de realización de la investigación. La narración se presenta a través de las acciones, interpretaciones y aprendizajes del equipo escolar, de las familias, de los niños y de la investigadora, teniendo como telón de fondo las teorías producidas desde el campo de la Pedagogía. Así, se concluye que el protagonismo de los niños se relaciona con un proceso de aprendizaje situado y continuo, mediante el cual los principios se afirman y orientan el enfoque de la escuela. Además, se evidencia una red colaborativa de acciones de responsabilidades de los adultos en el proceso educativo de niños y niñas, que brinda sustentación a una propuesta pedagógica orientada al protagonismo de los niños.

**Palabras clave: Protagonismo de los niños; Participación; Educación Infantil; Pedagogía; Investigación Narrativa.**

# Lista de Siglas e Abreviaturas

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CDC – Convenção dos Direitos das Crianças  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade  
COVID-19 – Coronavírus Disease 2019  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
EC – Emenda Constitucional  
EF – Ensino Fundamental  
EI – Educação Infantil  
FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
GT07 – Grupo de Trabalho 07 da ANPED  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IC – Incidentes Críticos  
LGBTQI+ - Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, Queer, Intersexual e outras possibilidades  
OBECI – Observatório da Cultura Infantil  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCG - Programa de Comprometimento e Gratuidade  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
SAC - Serviço de Atendimento ao Cliente  
Sesc-RS – Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul  
T3 – Turma 3  
T4 – Turma 4  
T5 – Turma 5  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UO - Unidade Operacional do Sesc Santo Ângelo

# Sumário

<i>Apresentação</i>	16
<i>Capítulo I</i> – Situando o lugar de fala desta tese: Sujeitos, métodos e conceito;	27
1.1 Mais do que um local de pesquisa, um projeto de educação compartilhado: a Escola Sesc de Educação Infantil de Santo Ângelo;	29
1.2 apresentações afetivas ;	30
1.3 Escolhas metodológicas: que história é essa e como será contada;	39
1.4 Protagonismo: uma discussão em defesa dos direitos das crianças	45
1.4.1 Protagonismo das crianças: uma escolha terminológica	45
1.4.2 Protagonismo das crianças e a educação infantil brasileira	55
1.4.3 Protagonismo das crianças nas produções brasileiras	59
<i>Capítulo II</i> – Aproximação inicial com a escola: observar, conhecer, refletir, planejar	61
<i>Capítulo III</i> – Compreendendo a escola como um projeto coletivo e as crianças como sujeitos com suas especificidades individuais	75
3.1 Autonomia na infância: uma discussão necessária	80
3.2 Incidente Crítico 1: a ida das crianças à Biblioteca Pública Municipal	86
3.3 Incidente Crítico 2: a emergência do brincar heurístico na Turma 3	87
<i>Capítulo IV</i> – Construindo uma ideia de relação ética entre adultos e crianças: escuta e intervenções	91
<i>Capítulo V</i> – Compreendendo a escola como projeto coletivo I: uma jornada educativa	101
5.1 Crianças na Cidade	102
5.2 Organizadores do Refeitório	111
<i>Capítulo VI</i> – Diálogos docentes: articulação e manutenção de uma proposta coletiva	121
6.1 A formação em contexto e o papel da supervisão pedagógica	124
6.2 Continuidade das aprendizagens: uma discussão curricular	126
6.3 Relações de apoio entre docentes: o papel da professora volante	130
<i>Capítulo VII</i> – Compreendendo a escola como projeto coletivo II:	137

escolhas e interesses das crianças;	
7.1 Dormir ou ficar acordado? ;	139
7.2 Projetos emergentes;	143
<i>Capítulo VIII</i> – Histórias de aprendizagem: uma proposta de avaliação formativa e de fortalecimento das relações com as famílias ;	153
<i>Capítulo IX</i> – Transições: avaliação e continuidades ;	165
9.1 Transições dos adultos;	167
9.2 Transições das crianças;	169
9.3 Planejar a continuidade das experiências das crianças;	170
9.4 Transitar para o ensino fundamental;	171
<i>Capítulo X</i> – Afetar e afetar-se: pertencimento e alegria;	177
<i>Considerações finais:</i> Recomeçar e finalizar;	182
<i>Referências</i>	186
<i>Anexos e Apêndices:</i>	202

# Protagonismo das Crianças na Educação Infantil

## Abordagem

escolhas de como fazer em cada escola

Ações cotidianas  
Projetos emergentes  
Projetos Institucionais

## Princípios Pedagógicos

orientam as relações na escola

Singularidade dos sujeitos  
Participação das crianças  
Continuidade das experiências

## Rede de responsabilidades dos adultos

ações que sustentam os princípios pedagógicos e a abordagem

Autoria Docente  
Formação em contexto  
Ação da Supervisão Pedagógica  
Relação com as famílias e a comunidade

# Apresentação

Esta tese não tem um começo, ela é a continuidade das reflexões e ações que tenho realizado para, sobre e na Educação Infantil, desde o dia em que escolhi ser professora de crianças pequenas como profissão. Também não terá um meio, pois o caminho percorrido não foi – e não está sendo – construído em sentido único, de um ponto a outro, passando pela metade do percurso. Pelo contrário, são tantos pontos em tantas direções e conectados de tantas diferentes formas, que permitem que a discussão aqui apresentada vá e volte de um pensamento a outro por diferentes trajetos, constituindo uma grande trama. Quanto ao fim, não é de se esperar que também não exista, pois dizem que uma tese não termina, apenas escolhemos o momento para colocar o último ponto final. Além do mais, não sou dada a conclusões, sou dada a perguntas, a ideias, a experimentações, a tentativas, a mudanças, a continuação e, bem, voltamos ao começo.

Para falar do começo, tomo aqui emprestadas as palavras de Gianni Rodari, lembradas a mim por meu amigo Paulo, em uma tarde de conversa à beira do Lago Guaíba:

Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distância e efeitos diversos, os golfinhos, as taboas (planta aquática) e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrindo outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se sem que possamos registrá-los. (RODARI, 1982, p. 12).

Essa metáfora do movimento provocado por uma pedra lançada em um pântano ajuda a compreender o percurso da pesquisa e da tese aqui relatada. Desde o mestrado venho afirmando que a escuta e a participação das crianças não episódicas (na roda de conversa, na escolha de temas para projetos, nas votações em alguns momentos de escolha, etc.), mas na gestão dos processos institucionais (formação da equipe, diálogos com as famílias e a comunidade escolar, organização da rotina, ação pedagógica – não burocrática – da coordenação, supervisão e/ou direção) e de aprendizagem das crianças (pelas abordagens da vida cotidiana, dos projetos emergentes e dos projetos institucionais) era uma pergunta em aberto e que poderia indicar caminhos para o protagonismo das crianças. Não havendo estudos empíricos que sustentassem essa hipótese, no doutorado, para verificar tal hipótese escolhi realizar e participar do processo de investigação de uma instituição que acolhesse tal perspectiva, para verificar **como uma escola de Educação Infantil organiza e realiza sua proposta pedagógica sustentada no protagonismo das crianças**. Assim, justifico a escolha da Escola de Educação Infantil do Sesc de Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul (Sesquinho)

por três razões fundamentais: i) já havia estabelecido uma relação de confiança e parceria ao longo de minha trajetória profissional com a supervisora pedagógica da escola; ii) sempre que lá estive para encontros formativos pontuais foi possível perceber a disponibilidade em aprender que a equipe demonstra; iii) ao longo de seus anos de existência a escola evidencia um processo de aprendizagem e desenvolvimento reflexivo e (re)inventivo em interlocução com as Pedagogias Participativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Conhecia o Sesquinho apenas a distância, a partir de narrativas compartilhadas em encontros formativos quando fui supervisora pedagógica em outra escola da mesma rede. Quando já não trabalhava mais na rede Sesc, realizei alguns encontros de formação na escola em momentos diversos. O Sesquinho de Santo Ângelo foi um espaço que sempre admirei, por uma razão fundamental: é uma escola que não tem medo de se reinventar! É uma escola em constante movimento, onde as pedras lançadas reverberam em mudanças, experimentações e muita alegria de pensar, em comunidade, a educação das crianças.

É claro que, como comenta Rodari (1982), tal como os golfinhos, as taboas e o barquinho de papel, cada sujeito participante da pesquisa movimentou-se a partir do seu lugar, da sua constituição, da sua formação e engajamento em cada momento. Destaco também a reflexão apontada por Paulo, em uma conversa informal comigo no decorrer desta escrita: de que o em uma investigação como esta o conhecimento praxiológico desenvolvido pelo pesquisador e o conhecimento praxiológico desenvolvido pelas professoras acontecem em níveis diferentes, tendo em vista suas experiências pregressas, intenções e lugares de atuação e formação. Além disso, é importante sinalizar que nem tudo que se moveu, que se transformou ou que se escondeu pôde aqui ser registrado, pois, em textos como este, é preciso fazer escolhas.

As escolhas dessa pesquisa e o desenrolar dos encontros e dos acontecimentos foram marcados pela ressonância que um objeto pode causar ao ser lançado em águas cheias de vida, como enunciou Gianni Rodari. Nesse sentido, essa tese é composta por uma trama de conceitos, hipóteses, investigações, métodos e descobertas, que serão narradas pela perspectiva de uma pesquisadora que se importa tanto com o ambiente pesquisado quanto com as contribuições que a experiência compartilhada com os sujeitos participantes desse contexto pode reverberar em outras escolas, promovendo o bem-estar de outros educadores, crianças, famílias e comunidades.

Essa ressonância pretendida diz respeito a propagar possibilidades para a Pedagogia que façam parte da família das Pedagogias Participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Assim, as reflexões aqui apresentadas circunscrevem-se neste campo, que, conforme Oliveira-Formosinho (2007), é praxeológico, integra os saberes da teoria e da prática, que é dialógico, que se centra na construção do conhecimento pelos atores que dele participam, considerando-os “ativos, competentes e com o direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Também apoiada na concepção das Pedagogias Participativas, saliento que essa pesquisa foi realizada a partir da defesa de uma metodologia investigativa, que não se pretende isenta ou neutra, como muitas teorias metodológicas clássicas afirmam ser necessário. Pelo contrário, é justamente o entrelaçamento entre aquilo que é interessante tanto para o crescimento e bem-estar dos sujeitos participantes quanto da pesquisadora e da área (nesse caso, a Educação Infantil) que viabiliza a construção de conhecimentos (trans)formativos.

Antes de compartilhar um pouco da história pessoal e profissional que me trouxe até aqui, quero situar o último ponto que orientou essa escrita: o desejo de escrever essa tese para ser compartilhada com as professoras e os professores. Para isso, durante a redação do texto, esforcei-me para dialogar o mais próximo possível das questões que vejo emergirem nos cotidianos escolares que acompanhei e acompanho, sem me eximir do rigor científico, mas optando sempre por traçar a narrativa que fizesse sentido e fosse útil para aquelas e aqueles que, no dia a dia dos seus fazeres profissionais, dão vida às escolas e que poderão compartilhar, em suas relações com as crianças, as contribuições desse trabalho.

Somos constantemente convidados a atribuir novos significados à experiência de educar e, como toda trajetória docente, a minha foi marcada por escolhas e aprendizagens diversas. Tenho tecido a minha formação aceitando convites e oportunidades para aprender e caminhar em direção a uma prática pedagógica na EI que dialogue honestamente com as crianças. Aqui, convido a leitora e o leitor desse trabalho a me acompanharem em um breve retorno no tempo, uma espécie de **flashback**<sup>2</sup> pelas vivências e reflexões que ajudaram a situar, nessa escrita, meu local de fala na busca pela compreensão, primeiro, dos sentidos da participação das crianças na Educação Infantil e, hoje, do protagonismo delas na experiência educativa.

**Minha história com a infância começou há 36 anos, quando passei a habitar uma família já composta por duas crianças de 7 e 10 anos, um pai e uma mãe, ambos na faixa dos 40 anos. Foi nesse contexto que me constituí criança, vivi a infância e me envolvi com ela.**

**Nesse período de minha vida, tive dois grandes primeiros educadores, a quem tenho a honra de chamar de pai e mãe. Meu pai é um sujeito que enxerga a infância como um momento rico em aprendizados, significados e fantasia e compartilhou, em nossa relação, o conceito de criança como um ser potente e competente que tem o direito de ser ouvido. Minha infância foi vivida num tempo e num espaço únicos, como são todas as infâncias. No meu caso, um espaço cheio de lama, de cores, de cheiros, de bichos, de gente. Era um espaço para viver e participar. Minhas teorias – como exemplo em “PRIMEIROS EDUCADORES I” – eram não só escutadas, como validadas em diálogos e práticas com um adulto que se interessava pela minha curiosidade sobre o mundo e a apoiava.**

**Tive também uma mãe atenta e cuidadosa em relação às competências da infância.**

2 Flashback indicado em letras destacadas ao longo do texto.

**Com gestos instintivos, mas com a segurança de uma mulher forte que sabia o lugar que sonhava para suas filhas, ela nos mostrava que aprender nos tornava livres. Em “PRIMEIROS EDUCADORES II”, o diálogo com minha mãe evidencia uma presença adulta que confia, mas também sustenta e acompanha a criança em suas aprendizagens. Dessa forma, fui construindo meu patrimônio sobre o que é ser uma criança participante e construtora de sua própria história e sobre a importância do papel dos adultos para que isso se torne possível.**

## PRIMEIROS EDUCADORES I: *crianças são competentes para elaborar teorias.*

- Pai, sabia que tenho uma criação de cascudos? São muitos e vão nascer filhotes!
- Mesmo, filha? Que interessante! Como sabes que nascerão filhotes?
- Porque tem machos e fêmeas.
- E como sabes disso?
- Olha, esses que pinteí (com tinta têmpera) de azul são machos, aquelas que pinteí de vermelho, as fêmeas.
- Entendi. Mas, me diz uma coisa, se eu te pintar de azul agora, tu viras um menino?

## PRIMEIROS EDUCADORES II: *cada um participa como pode*

- Filha, agora tu podes pendurar nossas meias e calcinhas na corda para secar.
- Mas, mãe, são as gurias (irmãs mais velhas) que colocam a roupa na corda.
- Sim, elas são maiores e estendem na corda da rua, tu és menor, e por isso temos esse varal pequeno aqui na área de serviço. Pega uma bacia, vou tirar a roupa da máquina enquanto tu não alcanças. Os prendedores tu já sabes como usar, né?

Foi assim, em um ambiente instigador e com adultos amorosos e disponíveis, que, na infância, aprendi a pesquisar; entendi que nem toda lagarta virava borboleta, algumas só comiam o arroz que plantávamos, e que determinados sapos não gostavam de moscas mortas, e isso podia significar que estavam doentes. Aprendi a registrar dados ao visitar o asilo da cidade sistematicamente e a anotar em meu caderno os relatos daqueles idosos. Com isso, compreendi que, ao revisitar os dados, descobrimos mais do que histórias, descobrimos diferentes significados para a vida.

Essa experiência de infância, entre outros fatores, levou-me à escolha profissional da Pedagogia – Educação Infantil, por acreditar na importância de reconhecer as crianças como atores sociais competentes durante a infância, e não em um futuro distante. Entendendo que “a educação é um ato político” (FREIRE, 1997, p. 57), eu desejava me tornar uma professora que pudesse estabelecer uma relação de parceria com as crianças nesse contínuo processo de aprender, de se relacionar, de participar, de estar no mundo e nele provocar mudanças. Com esses desejos, cheguei ao curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil da FURG. Nos primeiros semestres, as disciplinas de teorias de base constituíam o currículo, e os professores buscavam, muitas vezes, relacionar os conceitos apresentados com a prática docente, função para a qual estávamos em formação. Porém, como a maioria das minhas colegas havia feito o curso Normal e já atuava em escolas de Educação Infantil, as relações feitas pelos professores nas disciplinas eram geralmente confrontadas com a realidade apresentada pelas alunas. Inquietava-me profundamente que os relatos de minhas colegas eram, em grande parte, de comodismo, de desesperança, de culpabilização, de queixas.

Entre o medo de um dia me tornar uma professora queixosa e a esperança de que outra realidade era possível, no segundo semestre de faculdade, tive contato com um estudioso que marcou minha trajetória acadêmica. A palestra de Manuel Sarmiento e suas discussões sobre a Sociologia da Infância me cativaram e incentivaram meu desejo de ser uma professora que promovesse espaços de participação para as crianças. As leituras de Sarmiento (2005) me apresentaram à alteridade da infância e à perspectiva de conceber as crianças como atores sociais. Era nessa infância que eu acreditava, nessa criança pensada a partir do que ela é e não do que ela viria a ser. Uma criança que constrói significados e experiências, que produz cultura entre pares e com os adultos: era essa criança que eu queria encontrar na escola. Nos anos seguintes, as práticas docentes, as teorias e alguns grandes mestres que tive naquela Universidade me constituíram uma professora de crianças pequenas que acredita na relação de parceria entre adultos e crianças e no papel político da educação desde o início desse processo.

Trabalhando como professora e com professoras, iniciei os movimentos para pensar e tentar colocar em prática a participação das crianças no cotidiano escolar. A primeira experiência que vivi como professora de Educação Infantil foi em uma escola com uma proposta muito diferente daquela que almejava, onde pudesse ouvir as crianças, tomar decisões com elas, construir espaços que provocassem inquietações e descobertas.

Durante sete meses, busquei, nessa escola, superar esse desafio, propondo situações de aprendizagem guiadas pelas minhas, então, concepções de protagonismo infantil. Lá, encontrei pouco espaço para a prática daquilo em que acreditava, tendo em vista que a proposta pedagógica da instituição era orientada por “modos pedagógicos transmissivos avessos à assunção de uma criança com direito a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 33). Apesar disso, continuei em busca da possibilidade de uma utopia realizável.

Minha trajetória profissional foi marcada por inserções em instituições bem distintas, por meio de convites de trabalho desafiadores. Após a experiência relatada no parágrafo anterior, recebi um convite para atuar como coordenadora pedagógica de uma escola no interior do Estado do Amazonas. Lá, busquei apresentar discussões que remetiam às infâncias e à construção do processo educativo pelas próprias crianças. Convidei o grupo de professores e professoras a pensar no planejamento como instrumento para promover desafios às cem linguagens das crianças (MALAGUZZI, 1999), tentando descentralizar o foco da alfabetização e das construções numéricas que eram a prática de costume. As mudanças observadas no cotidiano que refletiam a tentativa de algumas pessoas daquela equipe de olharem as crianças como autores da própria vida foram pequenas, porém permeadas por toda a influência histórica, cultural e social do lugar em que estávamos.

Ainda no Amazonas, trabalhei como professora substituta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nesse espaço, encontrei novamente grandes obstáculos. A realidade universitária daquele local era muito diferente da que vivi no Rio Grande do Sul. Porém, aquela foi uma oportunidade de criar e propor aos alunos o lugar de interrogação sobre a prática cotidiana e, assim, refletir também sobre meu papel como educadora. Dessa experiência no Norte do país, trouxe comigo o aprendizado sobre o respeito à diversidade de cada contexto, às formas de interpretar e de significar as relações sociais, às especificidades culturais e às narrativas produzidas pelos sujeitos a respeito das suas vidas. Portanto, numa tentativa de escapar da ideia de colonização do outro (DUSSEL, 1993) e, ao mesmo tempo, de suprir minha necessidade de retomar as buscas na área que havia escolhido, retornei ao Rio Grande do Sul para trabalhar em uma nova unidade na rede privada de escolas de Educação Infantil do Sesc, que tinha o protagonismo infantil como princípio norteador de sua proposta pedagógica. Nas palavras de Rancière (2010, p. 51):

Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece. O essencial é a contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a desrazão [...].

Ao encontrar essa coisa nova meu primeiro exercício foi relacioná-la ao que eu já conhecia. Sentindo-me com a faca e o queijo na mão, inauguramos a escola, que funcionava em turno integral e atendia 80 crianças, todas provenientes de famílias de baixa renda, bolsistas de um programa de responsabilidade social. Porém, pouco tempo depois que a

escola foi inaugurada, percebi que ter a faca e o queijo na mão não bastava para saboreá-lo. Os conceitos metodológicos e os princípios que norteavam a escola eram aqueles que conheci durante a graduação e que poderiam levar à construção de uma escola feita com as crianças, porém, as demais professoras que compartilhavam aquele espaço comigo não tinham aproximações, nem teóricas nem práticas, dessas ideias.

Após um ano investindo em uma formação continuada de aspecto tradicional, na qual apresentava conceitos e discutia sobre eles com a equipe, percebi que, embora as professoras já não pensassem em atividades voltadas para o “currículo das datas comemorativas”, a dinâmica de organização do planejamento ainda não refletia um processo de escuta às crianças. Além disso, os conceitos discutidos sobre participação e autonomia tinham sido compreendidos como um *laissez-faire*<sup>3</sup>. No segundo ano de funcionamento, iniciamos as assembleias da escola como uma estratégia para viabilizar que as professoras vivenciassem um espaço de participação das crianças dentro do cotidiano escolar. Depois de três anos de realização das assembleias e de reestruturação da formação continuada para uma mudança de perspectiva mais próxima da formação em contexto<sup>4</sup>, muitas foram as conquistas da equipe na organização metodológica dentro da escola. Porém, em uma análise geral, a partir da sistematização do modelo de participação infantil de Shier (2001) apresentado por Fernandes (2009), acredito que alcançamos o nível em que “as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas perspectivas”. De acordo com essa sistematização, esse nível de participação é o segundo, que vai do nível mais baixo, em que “as crianças são ouvidas”, até o mais alto, em que “as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão”. Afinal, conseguimos aumentar o nível de participação das crianças, quiçá iniciá-la naquele espaço; porém, uma escola fundamentada no conceito de protagonismo infantil precisava significar mais do que aquilo.

Depois de um ano dedicado somente aos estudos do curso de mestrado, assumi a coordenação pedagógica de uma escola de Educação Infantil em Porto Alegre, cujo espaço era organizado com inspiração nas Pedagogias Italianas de Reggio Emilia e San Miniato. Em um contexto bastante diferente da escola anterior e com uma bagagem de aprendizagens maior sobre a infância e sobre a Educação Infantil, encontrava-me novamente em um processo de constante interrogação sobre os significados que os professores atribuem aos conceitos de participação das crianças e de protagonismo infantil e sobre a complexidade da efetivação destes no cotidiano da escola.

Esse esforço por diferenciar e compreender os dois conceitos se fez presente em minha formação de maneira bastante empírica e, por vezes, isolada. Durante a realização do mestrado, comecei a buscar evidências que, contrastadas com teorias, pudessem indicar caminhos mais contundentes para as minhas problematizações. Após investigar a participação das crianças bem pequenas na escola (VASCONCELOS, 2015), emergiu, mais do

3 Expressão advinda do período Iluminista, que hoje utilizada em diferentes contextos significa deixar fazer, não interferir nas ações de outra pessoa.

4 Esse conceito será explorado com maior profundidade nos capítulos a seguir.

**que nunca, o desejo de compreender, afinal, o que significava o protagonismo das crianças, para além de sua participação.**

Pois bem, foi no diálogo com professoras<sup>5</sup> e na ação e observação em escolas de EI que percebi como o lugar de protagonismo tem sido “confundido com uma liberdade plena de escolhas das crianças e que acaba tornando a organização das práticas dos professores um *laissez-faire*” (VASCONCELOS; FOCHI, 2016, p. 852), o que acaba levando as práticas pedagógicas a serem orientadas pelo improvisado e pela permissividade, constituindo-se, por vezes, até mesmo em um abandono não intencional das crianças.

É notável também a compreensão de que protagonismo é sinônimo de participação das crianças, e esta costuma ser entendida como a autorização do adulto às manifestações de interesse das crianças, ou mesmo como convites para que elas opinem sobre situações específicas. Penso que esses dois conceitos – participação e protagonismo das crianças – vêm se fazendo cada vez mais presentes nas discussões das escolas de Educação Infantil devido à emergência do campo dos novos estudos da criança e da infância na agenda atual dos serviços educativos, campo este que se constitui por pesquisadores de diferentes áreas (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia) e que buscam colocar os direitos das crianças em evidência, questionando as instituições responsáveis por sua educação e cuidado, tirando as crianças do anonimato social (BARBOSA, 2014). As orientações e normativas legais a respeito da infância, tanto internacionais – Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989) – como nacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), trazem, em seus textos, o direito de participação das crianças nas diferentes esferas que envolvem suas vidas no âmbito público e privado. Diferente da participação, que aparece como direito, o protagonismo das crianças aparece, em alguns desses documentos, como um adjetivo ou valor, mas em presença muito menor.

Apesar de essa discussão estar em alta nos discursos educativos, tenho constatado, até aqui, que, de modo geral, temos feito uso desses conceitos na EI de forma indiscriminada e sem uma compreensão fundamentada, transformando uma ideia essencial para a organização de uma escola democrática em mais uma das tantas “palavras bonitas” que constituem o senso comum da educação. Concordando com Cussiánovich (2006, p. 101, tradução minha),

temos que ter cuidado para não banalizar o conceito de participação, hoje utilizado quase como palavra mágica ou pedra de toque de instituições cujos objetivos não obrigatoriamente, além do verbal, favorecem um autêntico desenvolvimento da autoria social e política dos meninos e meninas.

5 Opto por usar a palavra professoras neste texto, para representar também os professores, tendo em vista que ainda nós mulheres somos a grande maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil brasileira. Em momento algum essa escolha afirma a ideia de que esta é uma profissão feminina ou maternal, pretende apenas marcar essa representatividade.

Considerando que a Educação Infantil faz parte do conjunto de ações sociais de recepção às crianças no mundo, visto que muitas delas experienciam estar longe de suas famílias pela primeira vez quando começam a frequentar a escola, é preciso promover uma reflexão contínua sobre essa temática. Nosso compromisso é compartilhar com meninos e meninas as belezas de aprender, em uma relação de acolhimento e descobertas entre esses recém-chegados à escola e os adultos, na esperança de coconstruir modos de vida atentos ao bem-estar coletivo, para os quais considero o protagonismo dos sujeitos condição indispensável. Nesse sentido:

A batalha permanente é a superação de um conceito de protagonismo que é sinônimo de figuração e brilho, é sempre um risco em cada organização e exige não só vigilância, mas também trabalho educativo para criar uma cultura de serviço, generosidade, solidariedade e verdadeira humildade. O exercício do poder subjetivo, a força de incidência das novas gerações. Tudo isso é o resultado do trabalho pessoal e coletivo em todas as áreas da vida cotidiana. (CUSSIÁNOVICH, 2006, p. 180, tradução minha).

Dessa forma, reafirmo a defesa de uma escola pautada pelo direito das crianças de serem protagonistas de suas trajetórias educativas, de serem e de estarem no mundo, conhecendo-o, significando-o, reinventando-o. John Dewey, importante filósofo e pedagogo, já afirmava que a escola não é uma preparação para a vida. A escola é vida. (DEWEY, 2002). Portanto, fundamentada na premissa de que a escola é a própria vida, e que cada sujeito constrói e protagoniza sua história de vida em relação com os outros, defendo a afirmativa desta tese: **uma escola que garante como princípios pedagógicos a participação das crianças em todos os âmbitos do cotidiano escolar, a expressão das singularidades dos sujeitos e a constituição da continuidade de suas experiências educativas, sustentados por uma rede de corresponsabilidades dos adultos provoca processos de aprendizagem coletivos que instituem o protagonismo das crianças em sua abordagem<sup>6</sup>.**

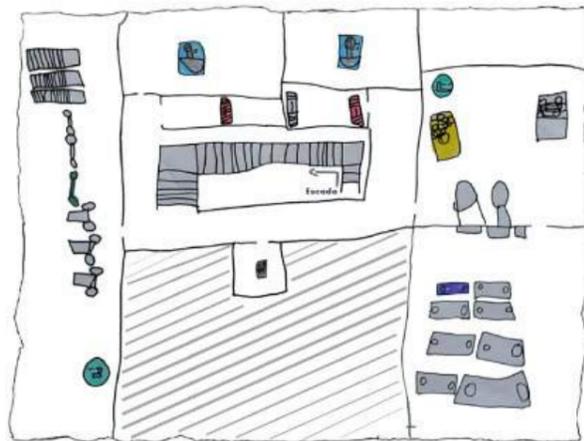
Nos capítulos a seguir, apresentarei as análises e os resultados da pesquisa que levaram à tese acima enunciada, em uma narrativa composta por 13 capítulos, sendo: o capítulo inicial, no qual apresento aqueles que compartilharam essa pesquisa comigo, tornando-a possível, a metodologia construída e redefinida ao longo do processo e a discussão conceitual sobre protagonismo, a qual embasa esta discussão; o segundo capítulo, que trata sobre os três meses de aproximação com o campo de pesquisa (setembro a novembro de 2018); e mais 11 capítulos, cada um referente a um dos meses em que a pesquisa foi realizada (março a dezembro de 2019). Por fim, trago as considerações finais, nas quais são descritas a última experiência no campo de pesquisa (em fevereiro de 2020), a reflexão sobre o que ficou por investigar e o apontamento sobre as outras perguntas que surgiram a partir dessa experiência, com o propósito de dar continuidade às problematizações sobre o tema.

6 As cores foram escolhidas para marcar ao longo do texto estes elementos constitutivos da tese.

# Capítulo 1

Situando o lugar de fala  
desta tese:  
sujeitos, método e  
conceito

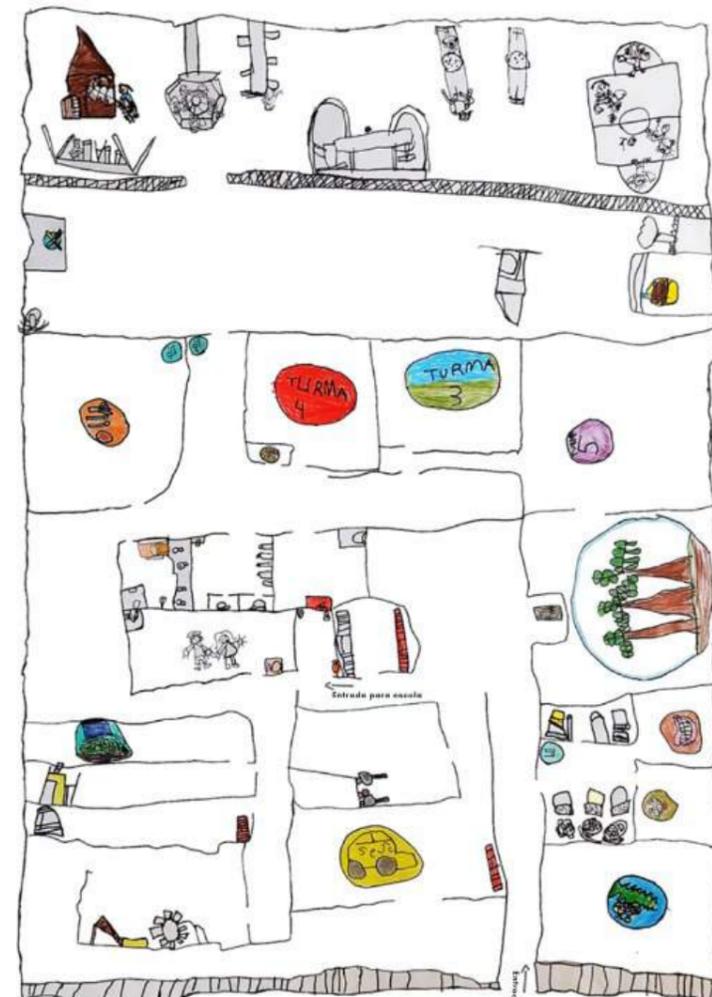
# CONHEÇA O SESC SANTO ÂNGELO



Nossa Unidade, vista e representada pelas crianças\* que se despediram da escola no ano de 2019.

## Primeiro Andar - Legendas:

- Banheiro dos Adultos
- Sala de Ginástica: É onde as crianças brincam, fazem brincadeiras e os adultos treinam.
- Academia: É onde as pessoas fazem exercícios.
- Sombier: Onde as crianças descansam e dormem.



## Térreo - Legendas:

- Estacionamento de Bicicletas: Aqui você deixa sua bici quando vier fazer alguma coisa no Sesc.
- Gerência: É onde fica o Tio Luciano.
- Consultório Dentista: Aqui você cuida muito bem dos seus dentes.
- Turismo: Aqui vem as pessoas que querem viajar e as pessoas da Maturidade.
- SAC: Lugar de atendimento.
- Jardim: É onde as crianças brincam.
- Elevador: É para as pessoas descer e subir o prédio do Sesc.
- Depósito: É onde nós guardamos as coisas.
- Cozinha: Onde faz café e churrasco.
- Garagem: É onde fica guardado o carro do Sesc.
- Parque de Areia: As crianças se divertem, brincam com areia e com água.
- Banheiro Adultos: Só para quem trabalha no Sesc.
- Coordenação: É onde fica a sala do Prof. Jô.
- Sala das Profes: É onde as profes planejam e fazem reunião.
- Banheiro Infantil: É o banheiro onde as crianças escovam os dentes, lavam as mãos e fazem xixi.
- Banheiro Adultos: Só para quem trabalha no Sesc.
- Refeitório: É onde as crianças se alimentam para ficar saudáveis.
- Bebedouros: Aqui você pode encontrar água.
- Acesso Restrito
- Sala da Turma 4: Onde ficam as crianças de 4 e 5 anos.
- Sala da Turma 3: Onde ficam as crianças de 3 e 4 anos.
- Sala da Turma 5: Onde ficam as crianças de 5 e 6 anos.
- Parede de desenho: As crianças podem usar pincéis ou canetas para desenhar.
- Pátio de Cima: Tem uma casinha e também areia, para as crianças brincarem e se alegrarem.
- Parque dos Fundos: A gente brinca, tem escorrega, muitas coisas divertidas. Quem não conhece pode conhecer, e quem já conhece vai sentir falta.



\*Crianças: Alice Altíssimo Machado da Silva, Adão Caetano Scaleri Maciel, Amanda Rodrigues dos Santos, Amanda Trindade da Silva, Arthur Baptista da Fontoura, Arthur Burin, Daniel da Silva Vaz, Davy Kosloski Soares, Enzo Gabriel Fin Andreotti, Felipe Severo da Silva, Guilherme Martins Teixeira, Halinton Bottega Junior, Luiz Miguel do Nascimento Maron Luz, Luiz Otávio de Carvalho Bertel, Maria Fernanda da Silva, Nalbert Lima da Fonseca, Pedro Henrique Silveira, Rafael da Silva Petri, Rafaella da Silva Dornelles, Rodrigo Zimpel Bolinaso, Sabrina Carvalho Nascimento, Vítor Eduardo Prestes Schimidt.

## Capítulo 1

### Situando o lugar de fala desta tese: *Sujeitos, métodos e conceitos*

Para começar essa história, opto por, primeiro, apresentar, afetivamente e formalmente, aqueles que compartilharam comigo essa pesquisa, tornando-a possível, reiterando a premissa das pesquisas qualitativas que são produzidas com a intenção de contribuir com os lugares (relacionais e sociais) com os quais nos importamos. Na sequência, faço um panorama geral da metodologia construída e redefinida ao longo do processo e finalizo com a discussão sobre protagonismo, definindo o lugar que escolho para realizar a discussão conceitual desse tema.

### 1.1 Mais do que um local de pesquisa, um projeto de educação compartilhado: *a Escola Sesc de Educação Infantil de Santo Ângelo*

A escolha do local para a realização de uma pesquisa de doutorado tem importância fundamental para o desenvolvimento do trabalho, visto que esse não é um processo fácil, pelo contrário. As questões que orientam a pesquisa são indicadoras de que espaço buscamos para investigar, e foi isto que me levou à Escola de Educação Infantil do Sesc de Santo Ângelo: meu desejo de produzir um estudo em um lugar que tem o bem-estar de todos que ali convivem como premissa inegociável.

Conforme dito anteriormente, já conhecia essa escola muito antes de iniciar o curso de doutoramento. Acompanhei-a se reinventando e inaugurando ideias e processos dentro da sua rede diversas vezes e muito já havia aprendido com ela. Porém, destaco aqui algo que me é muito caro: a beleza que foi viver esse período de pesquisa com as pessoas que compõem essa escola. Durante todo o ano de 2019, esperava todos os meses ansiosa pela semana que passaria por lá. Toda vez que aprendia algo, que encontrava um texto

## 1.2 Apresentações afetivas



### Juliana

*Uma supervisora pedagógica, porque o cargo assim a nomeia. Porém, muito mais do que isso, ela é uma referência única na escola. Mulher de temperamento forte e de um bom humor incomparável, dedicada profundamente à sua qualificação profissional e à de todos que dela se aproximarem com esse desejo. Vive a escola intensamente, é apoio para todas e todos, crianças, famílias, equipe da escola, equipe da Unidade Operacional do Sesc Santo Ângelo (UO). Acolhe desafios com determinação e engajamento. Entre reflexões, piadas e muita seriedade sustenta, com maestria, um clima admirável de bem-estar e acolhimento no Sesquinho de Santo Ângelo.*

### Aline

*Com uma voz gentil, carinhosa e firme, Aline se oferece de corpo e alma à experiência de estar na escola. Relaciona-se com as crianças com um comprometimento sem comparação. Os modos carinhosos como as chama, “meus pintos”, “periquito” “periquita”, geram sorrisos de cumplicidade dos meninos e das meninas. É um ponto de segurança na equipe, ponderada e coerente em suas relações com colegas. Não tem problema em voltar ao seu ponto de segurança para garantir bem-estar às crianças, para, depois de compreendidas as aprendizagens, permitir-se viver novas formas de exercício da docência.*



## Mariéle

*Aquela que domina as tecnologias e se dispõe a ajudar quem precisa nesse e em muitos outros aspectos. Gosta de parecer rebelde (com e sem causa), mas tem um coração sem tamanho e uma grandiosa sensibilidade de escuta às poéticas da infância. Anda para lá e para cá, está em todos os lugares ao mesmo tempo. Consegue escutar e trazer à visibilidade as investigações das crianças com a curiosidade de quem bem lembra de já ter sido uma. Pequena no tamanho, gigante em planejar, registrar e produzir belas memórias das crianças.*



## Prícila

*Quando é preciso organizar a situação, pode chamar a Pri. Ela se assusta, pode até chorar, mas se acalma e encara os momentos desafiadores que aparecem. Estabelece vínculos com as crianças com a responsabilidade de quem sabe da importância de ser professora de Educação Infantil. Questiona, reflete, age, avalia, continua. Com uma potência de transformação profissional incrível, consegue vislumbrar estratégias e colocá-las em prática assim que compreende e acredita nas mudanças de postura necessárias a cada aprendizagem construída sobre a docência.*



# As crianças do Sesquinho Santo Angelo

Adão, Alice, Alice, Alice, Alice, Amanda, Amanda R., Amanda T., Antony, Arthur, Arthur, Arthur, Arthur, Arthur, Arthur, Arthur, Arthur, Arthur, Benjamin, Bernardo, Brayan, Brayan, Brenda, Bruno, Caio, Carlos Eduardo, Carlos Eduardo, Daniel, Daniel, Davi Luís, Davi, Davy, Enzo, Enzo, Enzo, Enzo, Érika, Fabrício, Felipe, Giovana, Giovana, Giovana, Giovanna, Guilherme, Gustavo, Helena, Hellinton, Heloísa Henrique, Isabella, Isabella, Isabella, Isabella, Isabelli Isadora, João Davi, João Francisco, José Bernardo, Julia, Júlia, Kauane, Laura, Lauren, Leonardo, Lorenzo, Lorenzo, Luis Gustavo, Luis Othavio, Luiz Miguel, Luiza, Luiza, Luiza, Manuelle, Maria Alice, Maria Fernanda, Maria Fernanda, Maria Helena, Mariana, Marthina, Martina, Mathias, Maysa, Miguel, Miguel, Murilo, Nalbert, Nathalia, Nathan, Nicolás, Paloma, Pedro Heitor, Pedro Henrique, Pedro Henrique, Pedro Henrique, Pedro, Rafael, Rafaella, Rafaella, Rodrigo, Sabrina, Samuel, Sophia, Taylor, Valentina, Valentina, Venâncio, Vicente, Vitor, Vitor, William, Yohanna.



interessante, que conhecia escolas inspiradoras, que participava de palestras instigantes, queria logo estar em Santo Ângelo para compartilhar essas vivências com a equipe.

Escrever essa tese não foi nada fácil, especialmente pela peculiaridade de viver esse momento em um período de isolamento social devido à uma pandemia que deixa rastros tão duros na história atual da humanidade.<sup>7</sup> Porém, o período de realização da pesquisa foi um marco em minha formação profissional e em minha vida pessoal, uma experiência de fato transformadora, que dificilmente conseguirei expressar com palavras escritas. Portanto, peço ajuda ao poeta Manoel de Barros, que, uma vez, escreveu “que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Utilizando essa medida de referência, posso dizer que as pessoas e os cenários que encontrei e as relações que vivi e presenciei no local de pesquisa são dignas de encantamento como os dos contos e das fábulas! Por isso, opto por iniciar apresentando algumas personagens centrais dessa história pela via do encantamento e da importância que elas tiveram e tem ainda para esse trabalho e para minha formação profissional e pessoal.

Impossível e injusto seria descrevê-las como fiz com as professoras, afinal, minha relação com as crianças não teve o mesmo nível de intimidade. O que quero e devo contar é que são crianças que demonstram um grande pertencimento à escola, são acolhedoras em uma diversidade de formas, têm um sotaque regional que fez com que as conversas que tive com elas se tornassem ainda mais interessantes e gostosas. Minha memória para nomes próprios não é algo de que eu possa me orgulhar, porém, ao revisitar as fotos produzidas durante a pesquisa de campo e olhar para o rosto das crianças, lembrei dos seus nomes e, para cada uma, pude acessar a memória de um momento compartilhado. Isso é um indicador de que estabelecemos o vínculo de que nosso breve encontro necessitava e que, para mim, era essencial que fosse construído.

Concluo essa apresentação afetiva, destacando o lugar não menos importante das estagiárias e estagiário da escola, das meninas da equipe de serviços gerais, das famílias, dos colaboradores da Unidade do Sesc Santo Ângelo na construção dessa pesquisa. Cada um, a seu modo e possibilidade, foi fundamental nesse percurso. Realizo a seguir a apresentação formal do campo de pesquisa.

A escola está localizada na região central da cidade de Santo Ângelo, município do interior gaúcho, da região das Missões, distante 435km de Porto Alegre, capital do estado e cidade onde resido. Santo Ângelo tem cerca de 76.275

<sup>7</sup> Em 2020, a pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, obrigou o planeta a reformular seus modos de viver. No contexto escolar, vimos as escolas com as portas fechadas durante grande parte do ano, e as suas relações tiveram que ser totalmente reinventadas.

habitantes, conforme censo do IBGE do ano de 2010, e sua principal atividade econômica é a agricultura.

As instalações da escola fazem parte da Unidade Operacional de Santo Ângelo, que também conta com consultório odontológico, academia e serviços de atendimento ao cliente. As principais atividades desenvolvidas na UO, além dessas citadas, envolvem produtos de cultura, lazer, turismo e educação complementar e o grupo da Maturidade Ativa.

O Sesquinho existe na UO desde 2005 e oferece 60 vagas de turno integral para crianças de 03 anos a 05 anos e 11 meses, completados até 31 de março, abrangendo, portanto, a última etapa da Creche e a Pré-escola. A escola faz parte do Programa de Comprometimento com a Gratuidade (PCG) do Sesc-RS, portanto, 31 % de suas vagas são destinadas às crianças filhas de trabalhadores do comércio local com renda familiar de até 3 salários mínimos. As demais vagas são preenchidas por alunos pagantes.

A equipe da escola é composta por uma supervisora pedagógica, Juliana (Ju)<sup>8</sup>, que está nessa função desde que a escola inaugurou, em 2005; três professoras<sup>9</sup> – Aline, que está há 12 anos nesse cargo, Pricila (Pri) e Mariéle (Mari), que foram estagiárias de Pedagogia da escola e depois retornaram como professoras e estão nessa função há 5 e 4 anos, respectivamente. A escola conta ainda com 7 estagiárias de Pedagogia, que podem permanecer por até 2 anos nessa função. Na função de auxiliar de serviços gerais, duas pessoas dessa equipe atuam no espaço da escola, sendo que uma delas, a Joana, atua quase que exclusivamente no atendimento às demandas do Sesquinho.

Outros funcionários da UO também prestam serviços à escola. Estagiários e professores da academia atendem as crianças semanalmente, oferecendo propostas de motricidade e dança. Os agentes de atendimento do Serviço de Atendimento ao Cliente (SAC) são responsáveis pelas matrículas. A subgerente da Unidade, Ângela, realiza os processos administrativos de pagamentos, documentações, contratos e acompanha as rematrículas e matrículas na escola. O auxiliar de serviços gerais Adelar realiza as manutenções necessárias no espaço físico. Além da Joana, as demais colaboradoras dos serviços gerais realizam a limpeza da escola em horários específicos e também garantem o chimarrão, que está sempre presente na sala das professoras e nos encontros de formação e com as famílias. A dentista Janaina, responsável pelo projeto Sorrindo para o Futuro, faz conversas com as crianças e famílias. Por fim, Luciano, gerente da UO há 17 anos, é um grande parceiro da escola, apoiando suas transformações e garantindo condições de trabalho que permitem a qualificação contínua da equipe.

<sup>8</sup> Escolhi nomear as pessoas que participaram da pesquisa ao longo do texto como elas se chamavam entre si na escola. As crianças colocavam sempre o título “Profe” à frente dos nomes das professoras e estagiárias. Os demais funcionários tinham seus nomes antecidos por “tio” ou “tia” (hábito de boa parte do interior gaúcho, que encoraja as crianças a chamarem dessa maneira pessoas mais velhas com as quais têm alguma intimidade, como, por exemplo, a mãe e o pai de amigos ou, nesse caso, os profissionais da escola que não sejam professores).

<sup>9</sup> Durante o período inicial da pesquisa, a escola contava com quatro professoras, porém, uma foi desligada em junho de 2019. Fabiane assumiu seu lugar em julho de 2019, mas pediu desligamento em abril de 2020. Destas, somente Fabiane autorizou sua participação na pesquisa.

Finalizada a apresentação de meus parceiros de pesquisa, sigo para a apresentação das escolhas sobre a escrita desse texto, aquelas que consegui fazer para esse momento de finalização.

### 1.3 Escolhas metodológicas: *que história é essa e como será contada*

Se a escola é vida, a pesquisa na escola também precisa ser viva, e foi assim que conduzimos – eu, equipe da escola, crianças, famílias e comunidade de apoio – o processo dessa investigação. Realizamos um caminho de pesquisa que foi marcado pela experiência e pela narrativa compartilhadas entre a pesquisadora e os sujeitos participantes na construção desta investigação. Contreras e Lara apontam que pensar sobre educação “não é simplesmente investigar ‘experiências’ educativas, mas sim olhar a educação enquanto experiência” (CONTRERAS; LARA, 2010, p. 22, tradução minha). Nesse sentido,

Estar diante da educação como experiência significa centrar-se nas qualidades do que se vive: acontecimentos que estão situados no tempo, que se vivem temporalmente, que estão localizados em momentos, lugares, relações. (CONTRERAS; LARA, 2010, p. 23, tradução minha).

Ao centrarmos nosso olhar nos acontecimentos vividos cotidianamente na escola, estabelecemos relações que se tornaram um dos fios que tramam esta tese. Sem esse encontro ético e político que vivenciamos, não seria possível compartilharmos uma experiência de aprendizagem.

O convite para olharmos juntas para o cotidiano da escola, com olhos de quem quer ver, quer aprender, quer transformar e quer ter consciência das escolhas que produzem a proposta pedagógica que ali se faz foi concretizado tendo como perspectiva que “qualquer investigação educacional praxeológica deve considerar a perspectiva pedagógica desenvolvida no contexto em estudo como dimensão central da investigação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 26). O contexto da escola representa uma história situada em tempos diversos, construída por diferentes pessoas. O percurso de aprendizagem da instituição até o momento atual se fez presente em muitas de nossas discussões, apontando diversos fazeres reflexivos e outros intuitivos, o que nos leva a uma questão fundamental: a de compreender e ter consciência da pedagogia afirmada e desenvolvida na escola. É nesse sentido a proposição da inspiração na investigação praxiológica, que ajuda a compreender que

A situacionalidade da ação educativa que convoca o contexto e a cultura pedagógica para a sua coerência e compreensão requer que a intencionalidade educativa analise, compreenda e interprete a variável contextual central – a pedagogia desenvolvida quer em sala quer no centro educativo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 26).

Dessa forma, o processo de investigação é considerado também um processo

formativo, pelo qual a análise situacional em diálogo com as escolhas e estudos necessários para a constituição de uma proposta pedagógica participativa coloca em evidência o que Oliveira-Formosinho (2016, p. 19) nomeia de “retórica nominalista” – o uso nominal de conceitos sem relação com o cotidiano pedagógico. Em outras palavras, trata-se de olhar para o que se faz e contrastar com o que se defende querer fazer, para, assim, transformar os contextos, aproximando-se da afirmativa de Paulo Freire:

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (FREIRE, 1997, p. 67).

De toda forma, esse exercício de investigar e/para transformar implica uma complexidade de relações existentes na dinâmica de uma escola, pela qual a “compreensão da realidade e a realidade em compreensão constituem-se interativamente a partir da pluralidade metodológica” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 22). Assim, anuncio a interlocução com o caminho narrativo dessa investigação, que se evidencia tanto nas ações no campo de pesquisa quanto na organização desse texto.

Em primeiro lugar afirmo a noção de narrativa apoiada em Jerome Bruner (1986, p. 68) segundo o qual esta “se destina a ser um instrumento da mente ao serviço da produção de significado”, ao mesmo tempo em que “é o elo entre a nossa percepção de nós mesmos e dos outros no mundo social que nos rodeia” (BRUNER, 1986, p. 69), tal qual a intenção de narrar essa investigação. Bruner (1986, p. 68) aponta ainda o quanto, apesar de sermos, enquanto humanos, especialistas na prática de narrar, “não é possível saber como criar uma sensibilidade narrativa”. De toda forma, ao escolher narrar essa experiência de pesquisa, o faço na tentativa de compartilhar a beleza e a honestidade dos significados produzidos nesse percurso.

Sabendo da particularidade da experiência vivida em um único contexto, a narrativa aqui apresentada pretende, todavia, expandir nossos achados a outras realidades, com a intenção de contribuir para que outras escolas encontrem, em suas próprias narrativas, um lugar para a construção de identidades de projetos de educação emancipatórios e democráticos.

Portanto, há, nessa investigação, inspirações advindas da pesquisa narrativa, tanto no que se refere ao princípio de que “as histórias vividas e contadas educam aos outros e a nós mesmos” (CLANDININ; CONELLY, 2011, p. 27) quanto nas possibilidades de arranjos metodológicos e articulações com a pesquisa praxeológica, produzida pela experiência de constituição de uma relação formativa com o contexto investigado. Afirmo, desse modo, que a

Pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com o *milieus*. (CLANDININ; CONELLY, 2011, p. 51).

Destaco que, pertencendo ao rol das pesquisas qualitativas, essa investigação

pretende-se “holística, detalhada, abrangente, contextual” (STAKE, 2011, p. 191), sem eximir-se da responsabilidade, por parte da pesquisadora, de estabelecer relações interpretativas asseguradas pela triangulação entre as vozes dos participantes, as teorias estruturais da pesquisa e a interpretação dos acontecimentos – evidências.

Esta será, portanto, uma narrativa cronológica, na qual as partes de uma pesquisa se entrelaçam no decorrer do tempo, das aprendizagens e das relações. Cada capítulo desse texto é composto por personagens em relação umas com as outras e em contraste com a fotografia, o roteiro e a direção da história. Não há capítulos específicos somente para o referencial teórico, metodológico ou para a análise. A história é contada como foi vivida, produzindo o conceito central dessa tese: **uma escola que garante como princípios pedagógicos a participação das crianças em todos os âmbitos do cotidiano escolar, a expressão das singularidades dos sujeitos e a constituição da continuidade de suas experiências educativas, sustentados por uma rede de corresponsabilidades dos adultos provoca processos de aprendizagem coletivos que instituem o protagonismo das crianças em sua abordagem.**

Para elucidar esse processo, utilizo-me aqui de uma livre metáfora cinematográfica para apresentar como o argumento final dessa tese tornou-se visível durante a escrita.

Os filmes fazem parte da minha vida desde muito cedo, mas minha relação com essas produções sempre foi de mera espectadora e apreciadora da arte de contar histórias inventadas e/ou recontadas a partir de uma composição de elementos que nos remetem a tempo, espaço e relações específicas e singulares. No momento de começar a organizar a escrita desse texto, visualizei o tempo vivido na pesquisa e em todo processo de doutoramento como uma bela história repleta de emoções, sensações, pensamentos e reflexões singulares, que, pela interação entre os sujeitos que dela participaram e participam, teceram uma narrativa sobre o protagonismo das crianças na EI. Essa, portanto, foi uma história produzida com a intenção de compreender o significado da palavra protagonismo, tão conhecida nas artes literárias, teatrais e cinematográficas e tão pronunciada nas discussões sobre a educação na atualidade.

Tendo em vista sua origem etimológica na Grécia antiga, formada pela união de *prótos* (primeiro) + *agon* (competidor), podemos compreender o protagonista como o principal competidor em uma luta, por exemplo, ou como o personagem sobre o qual se desenvolve um filme, uma novela, um conto, etc. Portanto essa escolha de comparação entre a narrativa de um filme e a narrativa dessa tese pretende também afirmar uma luta pelos direitos das crianças a ocuparem o *primeiro* lugar nas propostas pedagógicas das escolas de EI. Assim, compartilho aqui as relações, meramente pessoais, entre os modos de construir e narrar um filme e uma tese que me ajudaram a visualizar esse processo, compreendê-lo e me encantar com ele.

Refletindo, a partir de minhas experiências, interesses e subjetividade, considero que a emoção provocada ao assistir um filme, aquilo que engaja o espectador na história,

está relacionada fundamentalmente à composição estabelecida entre a fotografia, a trilha sonora, o roteiro e a direção. Essas quatro categorias de uma trama – compreendida aqui como uma tessitura de elementos que se encontram e se entrelaçam, constituindo uma estrutura orgânica – foram escolhidas para tornar visível a importância e o sentido de cada parte dessa pesquisa e como elas, juntas, compõem uma ideia.

**Fotografia:** aquilo que ajuda a compor a memória, que nos coloca em contato com os lugares, com o cenário em que o enredo se desenvolve. Nesse ponto, comparo a fotografia de um filme com as fotos produzidas por mim e pelos demais participantes, os registros e documentações da equipe, as produções das crianças, as escritas das famílias. A fotografia dessa tese é aquilo que primeiro nos convida à atenção, é a **parte empírica** que nos permitiu ver todas as outras facetas dessa história. Essa parte é composta por evidências coletadas durante a pesquisa e que foram selecionadas pela mobilização que provocaram no desejo de aprendizagem dos sujeitos da escola.

A produção desse material empírico foi organizada a partir da inspiração na abordagem metodológica de pesquisa dos **Incidentes Críticos** (IC) (FLANAGAN, 1973; SHULMAN, 2002; HALQUISTIB; MUSANT, 2010; VALDES; COLL; FALSAFI, 2016). Para Flanagan (1973, p. 100),

Por incidente entende-se qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador e onde suas conseqüências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos.

Apesar de esse ser um método originário da Antropologia e da Psicologia, diversos pesquisadores têm utilizado os Incidentes Críticos como recursos significativos nas investigações sobre a docência. Portanto, cada capítulo dessa tese tem como fio condutor da discussão um ou mais IC, e as escolhas e situações deles derivadas serão apresentadas e justificadas à medida que estes forem se tornando parte dessa escrita.

**Trilha sonora:** aquilo que dá o tom, que conduz ao sentimento, à emoção. Nesse texto, represento a música com: as escolhas teóricas que foram realizadas; o apoio praxiológico nas Pedagogias Participativas; e a defesa de uma escola – e sociedade – democrática. O tom dessa tese é pautado por uma rede teórica que defende o bem-estar comum, os direitos das crianças à educação e a valorização da docência com crianças pequenas, até porque refletir sobre essas questões sempre foi e ainda é – por mais clichê que isto possa soar – música para meus ouvidos. Dentro desse repertório, essa pesquisa resultou na produção de três **princípios** que indicam o protagonismo das crianças na escola: **singularidades dos sujeitos, participação das crianças** e **continuidade das experiências**. Todos esses princípios foram conceituados e analisados em contraste com as evidências encontradas na produção

dos dados empíricos e são discutidos ao longo dos capítulos, evidenciando quando e como foram sendo percebidos e significados por mim e pelos participantes da pesquisa.

Sendo assim, as melodias e canções dessa tese marcam produções de sentidos, compostos em diferentes ritmos para as diferentes personagens: as crianças, a supervisão pedagógica, as professoras, as estagiárias, as famílias, a comunidade de apoio, a pesquisadora.

**Roteiro:** toda história tem diversas possibilidades de ser contada, mas, para a produção fazer sentido, é preciso fazer uma escolha por uma forma de organização da sua narrativa. As escolhas singulares dessa escola para a construção de uma proposta pautada no protagonismo das crianças dizem respeito à realidade na qual a escola está inserida, na história desse lugar e de seus sujeitos, nas possibilidades sociais, emocionais e temporais específicas.

Ao longo da pesquisa, fomos identificando e atribuindo sentido às formas escolhidas por esse grupo, de realizar uma pedagogia participativa e democrática, as quais constituem sua identidade e memória, refletindo a singularidade desse lugar.

O roteiro dessa escola é conduzido, portanto, por três dimensões, que acontecem simultaneamente no dia a dia das crianças e dos adultos: as **ações cotidianas**, os **projetos emergentes** e os **projetos Institucionais**.

Às **ações cotidianas**, concerne tudo aquilo que faz parte das relações entre adultos e crianças e das especificidades dos papéis de cada um no que se refere ao cuidado de si e do outro, da organização e manutenção de um espaço de convivência coletiva que promova o bem-estar de todos e todas, das rotinas e das necessidades específicas desse contexto.

Os **projetos emergentes** referem-se às demandas de pequenos grupos de crianças, da mesma turma ou de turmas diferentes, e que advêm da observação docente a respeito daquilo que é interessante para elas. Os assuntos dos **projetos emergentes** são selecionados tanto pelas diferentes manifestações das crianças a partir das suas curiosidades, hipóteses e questionamentos sobre os fenômenos que as cercam quanto pelas suas necessidades de aprendizagem e relações para as quais a novidade de estar no mundo as convoca. As escolhas desses dois âmbitos são pautadas pelas definições curriculares elaboradas pela equipe, fundamentadas nos eixos das DCNEI – as interações e as brincadeiras – e nos direitos de aprendizagem – direito a conviver, a brincar, a participar, a explorar, a expressar e a conhecer-se – da BNCC, e organizadas na relação entre os cinco campos de experiência definidos pelo mesmo documento – o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os **projetos institucionais** são definidos da mesma forma que os **projetos emergentes**, mas possuem a especificidade de orientar as ações pedagógicas da escola em nível coletivo, ou seja, as transições, as rotinas, o acolhimento, as relações com a comunidade e a comunicação do trabalho realizado, estabelecendo, com força maior, a organicidade da

proposta pedagógica.

**Direção:** trata-se de quem apoia a história, quem olha quadro a quadro e também como eles se complementam, quem pensa na fluidez do roteiro. A direção está aqui representada pelas **ações que sustentam uma escola organizada pelos princípios do protagonismo das crianças**, ou seja, ações de responsabilidade dos adultos, que são construídas, avaliadas e planejadas sistematicamente através da **formação em contexto**, da **autoria docente**, da **ação da supervisão pedagógica**<sup>10</sup> e da **relação com a comunidade escolar**.

Nesse ponto, trago à tona o papel de pesquisadores narrativos, que optam por conhecer e analisar a experiência que o local de pesquisa apresenta e que ajudam a construir um roteiro, pois

se estabelecem, vivem e trabalham ao lado dos participantes e chegam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado diretamente, mas também as coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura da narrativa das suas observações e das suas conversas. (CLANDININ; CONELLY, 2011, p. 104).

Assim, aponto duas considerações importantes. Orientada pelos princípios da pesquisa experiência, a primeira é que a investigação “é sobre como as coisas acontecem, como as coisas estão funcionando” (STAKE, 2011, p. 74) e fundamenta-se pela busca não da “melhor explicação, mas uma coleção de interpretações” (STAKE, 2011, p. 74). A segunda consideração se relaciona com a minha participação como formadora durante o processo de investigação praxiológica na qual “o investigador é o principal “instrumento” da pesquisa e um ator essencial para a transformação” (FORMOSINHO, 2016, p.29). Portanto a triangulação de vozes dos atores da pesquisa (FORMOSINHO, 2016) acontece no contraste das interpretações dos sujeitos da escola e das minhas próprias em diálogo com um referencial teórico do campo da Pedagogia.

Pela oportunidade de ter vivido uma experiência singular e encantadora nessa escola é que compartilho essa narrativa. Tomo emprestadas as palavras da contadora de histórias Emilie (a qual recentemente conheci ao compartilhar com ela um momento de conversa em uma *live* sobre “Narrar o hoje”), quando ela diz que “contamos histórias para cuidar das outras pessoas e de nós mesmos”. Com isso, afirmo que todas as escolhas que constituem a história dessa tese são uma forma de cuidado com a memória e a boniteza dessa escola.

Dito isso, apresento essa narrativa como uma trama produzida por muitas mãos – grandes e pequenas. Por muitos *pensamentos* – simples e complexos. Por muitas *ideias* – algumas iniciadas e outras projetadas para um futuro próximo. Por muitas *criações* – do campo do inédito viável, afirmado por Paulo Freire (2020), e do campo da respeitosa

<sup>10</sup> Justifico aqui a escolha pelo termo “supervisão pedagógica”, pois este é o nome dado pela mantenedora ao cargo exercido por Juliana na escola. Acredito, no entanto, que a função por ela exercida, que promove a sustentação da proposta em articulação com as demais ações de responsabilidade dos adultos, aproxima-se muito mais das definições de “coordenação pedagógica”.

repetição daquilo que aprendemos com outras experiências. Por muitas emoções – prazerosas e conflitantes. Por muitas *decisões* – acertadas e equivocadas. E, por fim, por muita *aprendizagem* – partilhada e aqui compartilhada.

Antes de iniciar essa partilha, apresento, a seguir, a discussão sobre o protagonismo, situando o delineamento conceitual escolhido.

## 1.4 Protagonismo: *uma discussão em defesa dos direitos das crianças*

Se, de fato, todos os seres humanos tivessem direitos iguais, não haveria por que falarmos sobre protagonismo. Porém, sabemos que essa não é a realidade em que vivemos. Investigar o protagonismo das crianças é, para mim, uma forma de contribuir para a luta pelos seus direitos através do reconhecimento da Pedagogia como uma ciência praxeológica que exige rigor e comprometimento profissional e da Educação Infantil como uma etapa de importância fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e honesta para todas e todos.

Sabendo-se da situação social brasileira (e dos demais países em geral), tão desigual no que se refere à saúde, à distribuição de renda, à assistência, ao lazer e, não diferente, à educação, é ainda imprescindível voltarmos nossas atenções e ações para as batalhas pelos direitos dos grupos mais vulneráveis. É fruto dessa realidade o surgimento das discussões sobre protagonismo, as quais se dão especialmente na América Latina, nos movimentos pelos direitos dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos jovens e, mais recentemente, de outros grupos sociais, como a comunidade LGBTQI+. Embora pareça ser nadar contra a corrente, empreender esse debate é indispensável para a visibilização das problemáticas sociais que expõem tantas pessoas à violência, à negligência e ao abandono, tanto pela influência da história de colonização europeia imbuída de suas mais cruéis justificativas religiosas quanto pela onda crescente dos movimentos políticos conservadores no Brasil e no mundo.

### 1.4.1 Protagonismo das crianças: *uma escolha terminológica*

Gostaria eu de poder transformar e melhorar todas as escolas, mas, como essa tarefa não é possível, escolho, ao discutir o protagonismo das crianças, tentar colaborar com reflexões que promovam o compromisso daqueles e daquelas que são responsáveis pela educação das crianças em nossas escolas com o seu bem-estar

Assim, nessa seção, discuto o conceito de protagonismo, organizando a discussão em três subseções: a primeira refere-se à atribuição de significado ao termo “protagonismo”, assegurando a escolha conceitual pela qual transita essa tese; a segunda subseção trata da relação entre protagonismo das crianças e a Educação Infantil; e a terceira e última subseção é uma breve apresentação e análise das produções acadêmicas dos últimos 5 anos na área da Educação Infantil que apontam, em suas pesquisas, os termos “protagonismo infantil” ou “protagonismo das crianças”.

Início essa conversa justificando a escolha pelo termo “protagonismo das crianças” nessa tese, e não “protagonismo infantil” (expressão utilizada com maior frequência nos diálogos educacionais): defendo uma escola para/com/das crianças, compreendo-as como produtoras de cultura, ativas, portadoras de direitos e, acima de tudo, indivíduos singulares. Por isso, falar do protagonismo das crianças se torna, aqui, um convite para olharmos para cada criança como um ser humano único e com direito a ter sua história de vida narrada a partir de suas especificidades. Barbosa (2007, p. 1065) sinaliza que

As crianças não são e não existem como seres abstratos e generalizáveis. E frases como: “Todas as crianças são imaturas, dependentes, alegres...” foram tão fortemente ensinadas e repetidas que, até hoje, naturalizamos estas características nas pessoas de pouca idade. Ao contrário, crianças, em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto a infância é uma experiência heterogênea.

Concordo e reafirmo a heterogeneidade da infância e, ao sinalizar a singularidade de cada criança, proponho darmos um zoom dentro do quadro maior da escola e perceber que cada bebê, cada criança bem pequena e cada criança pequena que faz parte desse contexto tem uma contribuição exclusiva para o mundo que habita, tanto para a compreensão da categoria geracional da infância (Sarmiento, 2005) quanto para a aprendizagem da docência, da parentalidade, das relações humanas. Antes de continuar a conversa, compartilho uma mini-história “ produzida pela Mari, que tive o prazer de ler quando já havia optado pela utilização da palavra zoom, tanto nesta justificativa quanto ao longo da escrita, como forma de compartilhar algumas das narrativas singulares das crianças do Sesquinho.

Embora tenha escolhido utilizar a expressão “protagonismo das crianças”, tanto nesta como na próxima seção, realizo a discussão com base no termo “protagonismo infantil”, tendo em vista que a maior parte das referências encontradas utiliza tal nomenclatura.

Na leitura de diversos artigos, livros e normativas sobre Educação Infantil, o termo protagonismo infantil é, geralmente, precedido por vocábulos como: favorecer, valorizar, visibilizar, garantir, promover, etc. Minha principal questão, há algum tempo, paira em tentar encontrar uma definição mais afirmativa desse termo. Nesse sentido, analisei que ele é compreendido geralmente como um princípio, um valor ou um adjetivo, cujo sentido

11 Essa mini-história faz parte da comunicação pedagógica intitulada Narrativas do Cotidiano, produzida no Sesquinho em 2019.

## Quando puderes, enxergues a música



Existem coisas que nos passam tão despercebidas que se tornam incompreensíveis mesmo que estejam ali. Com um carrinho em mãos, Brayan passou alguns dias mostrando e dizendo para todos da sala que naquele carro havia música. Adultos e crianças ouviam o que Brayan dizia, mas ninguém realmente compreendia. Eu, tentando entender o que ele verbalizava, pergunto que tipo de música que tocava naquele carro. Ele disse não saber, pois não era de ouvir, somente de ver. Ver a música?! Minha cabeça adulta demais não conseguiu acompanhar seu pensamento.

Mais um tempo se passou e Brayan, com o carro, continuava suas brincadeiras e sua fala. Num certo momento ele pede para que eu tire uma foto do carro. Faço isso em um plano bem aberto, pegando totalmente a imagem do carro. Brayan me corrige e diz: “Não... tira foto só da música!”. Peço para ele me mostrar onde está a música e ele foca a câmera do celular em uns alto-falantes no interior do carrinho, e a ficha então caiu!!! Ali estava a música. Ele com um olhar solidário percebendo que eu tinha me dado conta diz com um sorriso no rosto: “Agora tu viu a música né?!”.  
Sim, agora eu vi! Precisei do zoom da infância.

Criança: Bryan

Texto e foto: Mariéle Nunes Musialowski

fica à mercê da interpretação do texto pelo leitor.

Portanto, a seguir, apresento discussões a partir de três documentos que trazem definições de protagonismo, as quais escolhi para me apoiar teoricamente, tendo em vista os princípios de uma Pedagogia participativa, que “procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15). Essa escolha foi feita também tendo em vista meus estudos acerca da participação e do protagonismo das

crianças na escola, portanto, aqui faço mais um *flashback* para situar a reflexão construída a seguir.

*Recém-formada em Pedagogia, consigo uma vaga como professora de uma turma de pré-escola<sup>12</sup> em uma escola particular de Educação Infantil, no interior do Rio Grande do Sul, depois de ter trabalhado dois meses como “monitora do banheiro” nessa mesma escola – experiência que me aproximou imensamente das crianças, de suas histórias, sentimentos e opiniões. Empolgada com minha primeira atuação docente como pedagoga, vou ao encontro da coordenadora pedagógica da escola para a orientação a respeito do meu primeiro planejamento – havia inclusive comprado um caderno novo somente para esse fim. Orgulhosa, com meu mais novo instrumento de trabalho, apresento minhas ideias para a primeira semana com as crianças. Eram ideias de aproximação, estabelecimento de vínculo – muito embora não utilizasse ainda essa palavra. Essa era a única turma da escola que não frequentava muito banheiro, onde eu tinha sido monitora nos últimos meses, pois tinham um em sua própria sala, ou seja, conhecíamos-nos, eu e as crianças, apenas por breves encontros no pátio da escola e por alguns momentos que tinha conseguido compartilhar com eles na semana anterior, junto à outra professora, que sairia para estágio e, portanto, eu assumiria seu papel naquele grupo.*

*Não esperava uma aprovação total das minhas ideias por parte da coordenação da escola, mas também não imaginava que receberia tamanho desinteresse. O fato era que a escola trabalhava com um sistema de apostilas com as crianças, e eu deveria seguir o roteiro de onde a última professora havia parado e, caso “sobrasse tempo”, poderia fazer algumas das “coisas” que havia planejado. Coloco a apostila – versão do professor – embaixo do braço e levo para casa para me preparar durante o final de semana. Quando abro a página que deveria utilizar com as crianças na segunda-feira, lá está uma figura enorme de uma árvore e, em cima dela, grandiosa, a vogal “I” e, abaixo, escrito com letras menores, “Ipê”. Pois bem, pouco sabia eu sobre alfabetização, mas sabia um pouco sobre criança e sobre lógica. Imaginei hipoteticamente a cena: “Pessoal, aqui nessa página temos a letra I, que é a letra que usamos para escrever... Árvore! Isso mesmo, muito bem!”. Antes de rasgar meu diploma e escolher outra profissão, pedi ajuda ao meu pai, já que minha mãe, que havia sido professora, estava viajando. Foi quando ele me contou: “Na praça que fica ali perto da tua escola, tem vários pés de ipês. Nessa época não estão totalmente floridos, mas acredito que ainda restem algumas flores [era quase inverno]. Vamos lá amanhã, e depois tu levamos as crianças para conhecerem”. Salva por um dos meus primeiros educadores e pela coragem típica dos iniciantes, contra o desejo da escola (mas com a cumplicidade das famílias), adie aquela página da apostila e organizei o passeio à praça. Afinal, eu já estava pedagogicamente contrariada com a presença das tais vogais na pré-escola, então, o mínimo que poderia fazer era minimizar a tragédia. Assim, iniciava uma trajetória de luta pelo respeito às crianças nos espaços escolares. Sabia-me, desde então, filiada ao sindicato das crianças.*

12 A turma era composta por seis meninas e três meninos entre cinco e seis anos de idade.

*Defender uma escola que viabilizasse a participação das crianças foi o que me levou até a ideia do protagonismo infantil. Lembro de ser sempre elogiada pela relação que estabelecia com as crianças, como gostavam e confiavam em mim. Uma colega uma vez chamou-me de adulta atípica (CORSARO, 2005), outra me apresentou o poema de Gianni Rodari, “O Homem da Orelha Verde”<sup>13</sup>, pois achava que eu me identificaria. Aos poucos, fui concluindo que todas essas colocações tinham resquícios de verdade, mas que esse meu comportamento frente às crianças era muito mais intuitivo do que reflexivo. Essa foi uma constatação fundamental no meu percurso como estudiosa da infância, pois eu não queria ser apenas alguém boa com crianças, queria poder justificar minhas escolhas, ações e concepções.*

*Nesse sentido, apesar de sempre escutar as duas palavras – participação e protagonismo – utilizadas como sinônimos por grande parte dos meus interlocutores nas escolas, comecei a defender a hipótese de que eram concepções do mesmo âmbito, porém com significados de instâncias e de profundidades bastante distintas.*

*Ao realizar a pesquisa de mestrado, acreditei que ainda não era hora de aprofundar as questões sobre protagonismo, visto que precisava qualificar minhas aprendizagens sobre a creche – etapa da Educação Infantil sobre a qual ainda não havia refletido com maior aprofundamento. Estudara e experimentara situações a respeito da participação das crianças pequenas (três a seis anos), porém, pouco conhecia sobre os bebês e as crianças bem pequenas e suas formas de participar do cotidiano. Na referida pesquisa, pude compreender o quanto a participação das crianças está relacionada com seus interesses de aprendizagem. (VASCONCELOS, 2015).*

*Outra relação importante realizada na pesquisa de mestrado diz respeito a como a tríade de direitos promulgada pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC/1989) – a saber: direitos de provisão, de proteção e de participação – se evidencia nas práticas docentes. Foi possível constatar que ações relacionadas ao direito de provisão acontecem com maior frequência, seguidas pelos direitos de proteção e, em muito menor escala, pelo direito à participação. (VASCONCELOS, 2015).*

*Essas duas situações foram constructos fundamentais para a formulação dessa pesquisa de doutorado, pois, as evidências sinalizaram para a relação da participação das crianças com a autorização dos adultos. Em uma sociedade como a nossa, marcada por disputas de poder, o modelo de organização social é, em larga medida, reproduzido nas escolas pela cultura do adultocentrismo (ROSEMBERG, 1976), onde as crianças têm o direito a limitados convites à participação, definidos pelas professoras – as representantes do*

13 “Um dia num campo de ovelhas / Vi um homem de verdes orelhas / Ele era bem velho, bastante idade tinha / Só sua orelha ficara verdinha / Sentei-me então a seu lado / A fim de ver melhor, com cuidado / Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade / de uma orelha tão verde, qual a utilidade? / Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda / De um menininho tenho a orelha ainda / É uma orelha-criança que me ajuda a compreender / O que os grandes não querem mais entender / Ouço a voz de pedras e passarinhos / Nuvens passando, cascatas e riachinhos / Das conversas de crianças, obscuras ao adulto / Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto / Foi o que o homem de verdes orelhas / Me disse no campo de ovelhas.” (Rodari, 1997, p. 13).

**poder nesse espaço. Após a finalização do mestrado, conheci as ideias de Alejandro Villarán Cussiánovich sobre protagonismo infantil na América Latina. Esse estudioso sinaliza que o protagonismo tem uma relação direta com a partilha do poder de tomadas de decisões, especialmente coletivas, conectando, assim, as aprendizagens anteriores ao desejo de pesquisa iminente.**

Nesse sentido, as produções “*Ensayos sobre Infancia – Sujeto de Derechos y Protagonista*” (CUSSIÁNOVICH, 2006); “*De la participación al protagonismo infantil – Propuestas para la acción*” (ANAVITARTE; VICENT; MUÑOZ, 2003) e “*Protagonismo – a potência de ação da comunidade escolar*” (LOVATO; YIRULA; FRANZIM, 2017), embora não tratem especificamente sobre a Educação Infantil ou a escola, convergem para a ideia de que a educação das crianças na pequena infância em espaços coletivos é uma construção social e política e precisa ser realizada em diferentes espaços e por diferentes agentes (CANAVIEIRA, BARBOSA, 2017).

Começo com Alejandro Villarán Cussiánovich, pedagogo peruano, precursor da discussão sobre protagonismo infantil na América Latina, quando afirma que falar de protagonismo é falar de plenitude de direitos, de atores sociais com características e opiniões próprias e sinaliza que protagonismo tem a ver com poder, pois, em nossas sociedades, alguns têm mais poder que outros (CUSSIÁNOVICH, 2017). Esse educador, que é também um militante pelos direitos das crianças e adolescentes, tem como base de suas discussões, principalmente, a experiência com crianças e adolescentes trabalhadores, situando esses meninos e essas meninas em um papel de protagonismo social.

Aponto, entre as premissas defendidas por esse autor, a diferença de significado entre participação e protagonismo. O autor sugere falarmos sobre uma *participação protagonista*. Tendo em vista que “não existe protagonismo se não existe participação, mas também, que nem toda participação é protagonista”, defende a ideia de adjetivar a participação não apenas como ajuste semântico, mas para situar a importância política e social dessa aprendizagem. (CUSSIÁNOVICH, 2006, p.101).

No cotidiano das escolas, a participação pode ser compreendida como conversas na roda, escolha de brinquedos, votações, etc. Porém, muitas vezes, os assuntos da roda, os brinquedos disponibilizados ou as decisões postas em votação para as crianças são definidas pelas professoras, sem se considerarem as manifestações das crianças, o que é interessante para elas e as influências das suas aprendizagens prévias construídas que influenciam sua competência para tomar determinadas decisões. Assim, essas formas de participar, embora contemplem um determinado nível de participação, não podem ser definidas como participação protagonista, pois as condições dadas nem sempre correspondem às necessidades e competências das crianças.

Outro termo destacado pelo pedagogo, complementar à essa discussão, é o *protagonismo integral*, sobre o qual afirma:

Aspiramos que o paradigma da promoção do protagonismo integral constitua um novo horizonte conceitual e existencial generalizado, que por meio de uma personalidade protagonista constituirá um modo de vida para povos, comunidades e indivíduos. Estamos perante uma ética central, a da autonomia, a da autodecisão, a da responsabilidade de ser sujeito da liberdade, a de ser em relação aos outros. (CUSSIÁNOVICH, 2006, p. 221, tradução minha).

Corroborar-se, então, a ideia de que eventuais ações de participação das crianças não constituem o protagonismo integral, pois este se refere a um modo de vida. Jaime Zitkoski (2015) sinalizou que, em sua concepção, o que constitui um sujeito protagonista de uma determinada situação são suas diversas ações de participação ao longo da vida.

A título de exemplo, penso agora em Greta Thunberg, a menina sueca que, aos 15 anos de idade, ouviu a professora falar sobre mudanças climáticas e, a partir dali, aprofundou-se no assunto e iniciou uma greve individual, todas as sextas-feiras, em frente ao prédio do parlamento de seu país, para chamar a atenção para o assunto. Aos poucos, em relação com outras pessoas, essa ação de Greta promoveu outras tantas e a menina se tornou uma das protagonistas da atualidade na defesa pelo clima.

Utilizando-me desse exemplo e relacionando-o com as ideias de Alejandro Cussiánovich, quando afirmo, como princípios do processo de aprendizagem sobre o protagonismo na escola de EI, as **singularidades dos sujeitos**, a **participação das crianças** e a **continuidade das experiências**, indico o direito que elas têm a:

- Construírem os seus modos singulares de estarem no mundo (seja preocupando-se com as mudanças climáticas, seja sinalizando que não querem dormir depois do almoço);
- Participarem de todos os âmbitos do cotidiano escolar (seja organizando uma greve semanal contra o aquecimento global, seja tendo sua necessidade de ficar acordada depois do almoço levada em consideração na organização dos horários de intervalo das professoras);
- Serem acompanhadas por adultos responsáveis pela continuidade de suas experiências (seja sendo acolhida e acompanhada em sua greve semanal e depois em sua fala na ONU, seja tendo um espaço de aconchego organizado para descansar enquanto precisarem e depois serem acompanhadas em suas aprendizagens sobre perceberem-se menos cansadas e compreenderem não ser mais necessário dormir na escola).

*De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción* (ANAVITARTE; VICENT; MUÑOZ, 2003), documento espanhol editado pela *Plataforma de Organizaciones de Infancia*, organizado por Erika Alfageme Anavitarte (educadora especial), Raquel Cantos Vicent (psicóloga) e Marta Martínez Muñoz (socióloga), apresenta uma discussão sobre participação e protagonismo em diálogo com os direitos de provisão, proteção e participação das crianças expressos pela CDC (ONU, 1989). Encontrei, no quarto capítulo desse material, nomeado “O protagonismo infantil”, três aspectos que ajudam a sustentar a discussão desta tese.

O primeiro deles diz respeito ao princípio articulador da CDC, o “interesse superior

da criança”, sobre o qual as autoras ponderam que “devemos ser cautelosos, pois poderia constituir uma desculpa para a continuação de um modelo exclusivamente protecionista” (ANAVITARTE; VICENT; MUÑOZ, 2003, p. 49, tradução minha), considerando assim, a igual necessidade de entendermos esse interesse superior da criança como uma garantia aos seus direitos de proteção e participação. Situo aqui as **ações cotidianas**, um dos elementos componentes da abordagem da escola, que, ao terem seus estatutos de rotina e cotidianidade definidos, precisam levar em consideração os interesses superiores das crianças, não em um ou dois, mas nos três âmbitos de seus direitos.

Tomamos como exemplo os momentos de alimentação, nos quais não podemos priorizar a provisão – garantir que as crianças sejam bem nutridas e hidratadas – em detrimento do seu direito de serem protegidas – contra a violência de serem obrigadas a comer tudo que é oferecido pela escola, por exemplo. Tratando-se do espaço escolar, a participação, conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2017), é vista como um direito de aprendizagem das crianças, portanto, aprender a participar nas ações cotidianas de alimentação engloba alimentar-se em um ambiente respeitoso, reconhecendo suas preferências de sabores, suas necessidades nutritivas, ampliando e aprofundando seu repertório sobre os alimentos, fazendo escolhas, etc.

Outro aspecto sinalizado pelas autoras são as relações de poder estabelecidas em nossa sociedade e que não podem ser naturalizadas e consideradas imutáveis (ANAVITARTE; VICENT; MUÑOZ, 2003). Uma delas é a concepção de que, pelo único fato de serem humanos de pouca idade, as crianças devem ser submissas aos adultos. Refiro-me, então, à **Autoria Docente**, componente das ações de sustentação da proposta pedagógica da escola, como uma das *situações-limite* que, segundo Paulo Freire (2020, p. 130), “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se”. O que quero dizer é que compreender que a docência na EI é uma profissão ainda em construção (e talvez o melhor é que sempre o seja) implica revisar as relações de poder definidas na dinâmica professor-aluno. Precisamos percebê-las não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada” (FREIRE, 2020, p. 130), a qual, após ultrapassada, tira todo o poder das mãos das professoras e coloca nas das crianças, “mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser” (FREIRE, 2020, p. 130), a qual, depois de cruzada, dirige-nos ao inédito viável, ao sonho possível (FREIRE, 2020) de uma autoria consciente e responsável da nossa docência.

O último ponto a que faço referência sobre o documento espanhol é a importância da abertura às novas culturas da infância, que é possível se considerarmos o protagonismo mais do que uma “proposta conceitual” (ANAVITARTE; VICENT; MUÑOZ, 2003, p. 51, tradução minha), pois

o protagonismo como referência conceitual e como direito de todo ser humano e de todo grupo social carrega consigo uma mensagem que revela explicitamente sua natureza: o ser humano é um ser “competente”. Esta é a matriz da qual uma nova oportunidade e demanda surge para redefinir as relações sociais, o status e

o papel da infância, e para transformar grande parte de suas representações. Com a proposta do protagonismo, abre-se a possibilidade de ingressar em uma nova ordem cultural, ou seja, ao desafio de uma rearticulação das estruturas políticas, sociais e econômicas do mundo simbólico e das relações sociais que dela emanam. (ANAVITARTE; VICENT; MUÑOZ, 2003, p. 51-52, tradução minha).

Relaciono aqui outro elemento das ações de sustentação da proposta pedagógica, a **Relação com a Comunidade Escolar**, assinalada, nesta tese, devido tanto à prerrogativa da LDB (BRASIL, 2013), de que é função da EI complementar a ação da família e da comunidade, quanto pelos estudos realizados a partir da teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner desde minha formação inicial, pela qual considera-se que os diferentes sistemas dos quais as crianças participam diretamente ou indiretamente influenciam suas aprendizagens e desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Sendo assim, o protagonismo das crianças precisa ser considerado em toda essa gama de relações. A escola de EI, como lugar social corresponsável pela educação das meninas e dos meninos, e cuja função está baseada no conhecimento pedagógico, precisa assumir seu papel profissional na promoção do diálogo com a comunidade. Isto ocorre através do exercício praxeológico de uma pedagogia cujo compromisso esteja na realização de espaços éticos e dignos para as crianças, onde as novas culturas por elas produzidas tenham espaço no cotidiano de suas vidas.

O último documento utilizado como suporte para as definições do protagonismo nessa tese, *Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar* (LOVATO; YIRULA; FRANZIM, 2017), produzido por estudiosos brasileiros, discute a temática na escola em geral. Deste material, os textos de Abdalaziz de Moura, Adriana Friedmann, Beatriz Goulart, Carolina Pasquali e Helena Singer foram os que serviram de sustentação para construir uma concepção de protagonismo.

A primeira relação estabelecida diz respeito ao elemento da abordagem pedagógica **Projetos Institucionais** e à **Ação da Supervisão Pedagógica**. A respeito disso, Beatriz Goulart (2017) nos apresenta uma expressão de grande beleza e significado ao escrever sobre a escola como *casa comum*, onde todos os sujeitos podem ser “protagonistas do bem viver” (GOULART, 2017, p. 51). Foi possível compreender, nessa pesquisa, o papel da supervisora pedagógica como importante mantenedora do projeto político pedagógico da escola e sustentadora das relações interpessoais, buscando justamente que todos pudessem se sentir bem no lugar coabitado, expressando a intenção de garantir um “protagonismo que vai além da representação de um papel e que modifica a própria vida, a partir de coisas mínimas do cotidiano”, como “o prazer de arrumar a casa, a casa comum”. (GOULART, 2017, p. 50).

No cumprimento desse papel, a supervisão pedagógica atua como articuladora dos **projetos institucionais**, os quais têm por objetivo organizar um “processo de solidariedade orgânica, resultante de uma interdependência entre ações e atores” (GOULART, 2017, p. 49), na intenção de promover um projeto coletivo de escola, onde cada sujeito compreenda

a influência de suas ações e escolhas para o todo. Isso significa dizer que ter

A consciência do seu papel não permite deixar os outros na dependência, na espera. Os outros não são bases, nem massas, nem opositores. São atores em diversos papéis, ora de autores, ora de agentes, sempre sujeitos, e não objetos da ação do protagonista. (MOURA, 2017, p. 28).

Essa compreensão pode colocar os demais atores sociais da escola em posição de submissão aos desejos das crianças. Pontua que tanto a **ação da supervisão pedagógica** como a prática de **projetos institucionais** são fatores fundamentais para que crianças, famílias, professoras, estagiárias e a comunidade como um todo tenham consciência do seu papel dentro da instituição, com as diferenças de atuação específicas para cada um desses papéis. É importante reforçar a ideia de que não só as crianças são protagonistas na escola, e que o papel de protagonista não deve alternar, sendo ora das crianças, ora das famílias, ora das professoras. Pelo contrário, “todos precisam estar atentos à tarefa do outro, e um não pode substituir o outro” (MOURA, 2017, p. 28). Isto significa que o protagonismo das crianças está constantemente em relação com o protagonismo docente, com o protagonismo das famílias, com o protagonismo da gestão. Ser protagonista em cada um desses papéis implica princípios, condições, ações e suportes diferentes.

De acordo com Pasquali (2017, p. 54),

Quando entendemos o protagonismo como o *modus operandi*, ou seja, como o balizador de como são construídas as relações, fica fácil entendermos também que ele é uma construção coletiva. Ou seja, é um equívoco achar que protagonismo é o ato, solitário, de se colocar. Ao dizer o que pensa, uma pessoa se expressa. Mas sempre existe um “contexto”. Quando explico o que sou, faço isso em um contexto que pede do outro o que ele é, para juntos transformarmos isso em algo coletivo. O encontro das nossas vozes, tão múltiplas, já que somos diferentes, culmina em uma ação que nos leva a um novo lugar, repleto de sentido.

Buscar novos sentidos na escola a partir do processo de reflexão sobre o protagonismo das crianças teve como eixo fundamental a **Formação em contexto**. Segundo Oliveira-Formosinho (2016, p. 96),

Vive-se então como a co-criação, pelos profissionais e seus formadores, de novos processos para aprender caminhos alternativos da pedagogia da infância que, progressivamente, fecundarão novos caminhos para a aprendizagem das crianças.

Os caminhos que traçamos nesta pesquisa dizem respeito a contribuir com uma ideia de protagonismo, como aponta Pasquali (2017, p. 55), compreendido como “construção de uma teia de quereres, saberes, de expressão e de manifestação cultural”, o que experienciamos através da formação em contexto. Nesse processo, foi possível colocar em evidência que o ponto de partida para pensar o protagonismo na escola, conforme sinaliza Helena Singer (2017, p. 16), precisa ser a criança, ou seja, “o currículo, os tempos, os espaços e a equipe responsável se organizam a partir de suas necessidades, interesses e ritmos”.

Nesse sentido, finalizo esta subseção apontando os **Projetos Emergentes** que

foram planejados, avaliados e documentados durante a formação em contexto, tanto como ação dessa pesquisa quanto como prática da escola. As aprendizagens já construídas sobre projetos pedagógicos com crianças foram revisitadas e ressignificadas a partir de novos referenciais e análise do contexto durante o ano de 2019. Essas foram construções importantes para atribuímos sentido à teia do protagonismo, “na qual cada um que tece o fio, se responsabiliza por fazê-lo de maneira forte, por entrelaçá-lo nos demais e por entender-se parte dele. (PASQUALI, 2017, p. 56).

## 1.4.2 Protagonismo das crianças e a educação infantil brasileira

Reafirmo que os termos “protagonismo infantil” e “protagonismo das crianças” vêm sendo utilizados com cada vez mais frequência no vocabulário da Educação Infantil, porém, na prática, grande parte das escolas ainda não vivencia o protagonismo das crianças como fio condutor dos seus Projetos Político-Pedagógicos. Acredito que isso se deve, em grande parte, à presença muito discreta de discussões sobre o cotidiano da escola tanto na formação inicial de professoras quanto na organização formativa das escolas, as quais, metodologicamente, aproximam-se, com frequência, de reuniões burocráticas ou fundamentam-se em projetos de formação continuada, em que muitos conteúdos são lidos e, por vezes, debatidos, mas a análise contextual de cada instituição, suas aprendizagens e necessidades são colocadas à margem.

Outro ponto importante diz respeito ao conhecimento que a comunidade escolar tem sobre a legislação para a EI. Tanto as DCNEI quanto a BNCC apresentam textos sólidos e coerentes com a busca pelo protagonismo das crianças, porém, muitos dos esforços formativos, especialmente aqueles movidos pelo poder público, têm sido, nos últimos anos, direcionados a transformar esses textos pedagógicos em métodos simplificados de atuação docente, menosprezando tanto a importância da profissão como produtora de conhecimento quanto as competências de aprendizagens e relações das crianças pequenas. Portanto, desejo fazer, aqui, uma breve análise das práticas, teorias e metodologias que influenciaram a legislação atual e sua relação com o protagonismo das crianças.

Educadores brasileiros apontam, há longa data, caminhos para uma educação democrática e participativa, como Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que destacava a importância da autonomia dos estudantes e a necessidade de uma pedagogia dialética e não-bancária; Anísio Teixeira, que considerava a escola como um espaço para

o exercício da democracia; Darcy Ribeiro, que chamava atenção para a importância do desenvolvimento integral dos estudantes; Florestan Fernandes, árduo defensor da escola pública e da gestão democrática. Apesar disso, essa discussão na área da Educação Infantil ainda é muito recente e, por vezes, influenciada por experiências de outros países, especialmente pela pedagogia italiana de Loris Malaguzzi. Atualmente, os dois documentos nacionais normativos de maior importância na EI (DCNEI e BNCC) são inspirados pelos documentos e práticas pedagógicas italianas. Assim, sob influência dos estudos sobre a abordagem da cidade de Reggio Emilia para a educação da primeira infância, fundamentada pela teoria e prática pedagógica de Loris Malaguzzi, o protagonismo na EI passa a fazer parte dos nominalismos das escolas. Tal premissa passa a ser recorrente nos discursos de professoras e professores de EI, porém, boa parte das práticas cotidianas nas escolas evidenciam, ainda, uma realidade muito distante desse discurso.

Segundo Finco, Barbosa e Faria (2015), a Itália elabora, desde 1914, orientações nacionais para a escola da infância. As autoras narram também que as *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância*, publicadas pelo Ministério da Instrução Pública italiano em 1991, foram traduzidas para o português somente em 1995.

Barbosa e Richter (2015) relacionam a descoberta pelos pesquisadores da área de EI sobre o panorama internacional a respeito da educação de crianças pequenas às importantes definições para o campo no Brasil:

Foi exatamente neste período que as decisões que definiram o escopo da Educação Infantil no Brasil se configuraram: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1999. Se na década anterior a concepção de criança como sujeito de direitos, dada através da Convenção dos Direitos da Criança (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), havia sustentado o texto dos documentos centrais da reflexão sobre infância, a nova década centrava ações e discussões em torno do estabelecimento da relação desta criança com a instituição escolar. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 186).

As autoras complementam ainda:

Conhecer as *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* de 1991 na Itália, publicadas no Cadernos CEDES, foi muito importante, pois estávamos começando a ler e debater textos sobre a abordagem da creche e da pré-escola no norte da Itália e vivíamos um grande maravilhamento com a organização do sistema público de educação infantil enraizado na cultura, na ciência e na arte que aquelas pequenas cidades haviam constituído. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 186).

À época desta publicação, o Brasil estava discutindo a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, cuja inclusão da etapa da EI, apesar de todas as suas controvérsias nos debates acadêmicos, considero ter sido uma importante conquista, tanto no sentido de assegurar às crianças o direito à EI de qualidade quanto na qualidade do texto escrito por Maria Carmen Barbosa, Paulo Fochi, Sílvia Helena Cruz e Zilma de Oliveira, o qual tem contribuído fortemente com as avaliações da organização das aprendizagens das crianças e do cotidiano das escolas.

Dito isso, quero levantar aqui aspectos do diálogo entre a influência da Pedagogia italiana e a legislação para a EI brasileira, que, por vezes, nas chamadas práticas pedagógicas

centradas no protagonismo das crianças, não são discutidas com maior aprofundamento em nossas escolas.

A primeira delas é a afirmação de uma prática de escuta às crianças, a qual se faz presente nos muitos textos, pesquisas e relatos sobre os *nidi* (creches) e *scuole dell’infanzia* (pré-escolas) de Reggio Emilia. Em entrevista à Lella Gandini, Malaguzzi, ao comentar sobre a primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas em Reggio Emilia no ano de 1963, pontua que a equipe pedagógica da escola desejava “reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo” (MALAGUZZI, 1999, p. 62). Entendo que manter a curiosidade espontânea das crianças é uma premissa vital ao tratarmos da escola, lugar social cuja função maior está centrada na aprendizagem. Quanto a isso, a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagens das crianças, pelos quais podemos garantir a manutenção da curiosidade, bem como o interesse em aprender que as crianças manifestam desde a mais tenra idade. Falo aqui não sobre aprender conteúdos sistematizados e disciplinares, mas aqueles que apostam no desejo que o indivíduo tem de aprender e de se desenvolver. (SINGER, 2017). Assim, é

importante ter em mente que o conceito de protagonismo é fruto de uma construção social que se enriquece continuamente com as experiências dos atores sociais e de suas comunidades. (ANAVITARTE; VICENT; MUÑOZ, 2003, p. 48, tradução minha).

Garantir o direito de aprender a conviver, a brincar, a participar, a explorar, a expressar e a conhecer-se é um modo de contribuir com essa construção social, que implica não somente ter uma legislação que apoie esses direitos em seu texto, mas, especialmente, que nossas práticas na escola os tornem evidentes para a comunidade. Cabe aqui lembrar que esses seis direitos decorrem dos três princípios estabelecidos nas DCNEI, as quais normatizam que

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

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

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

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 2).

Sendo assim, não se pode pensar nenhum dos seis direitos de aprendizagem dos meninos e das meninas sem articulá-los ética, política e esteticamente. Nessa relação, destaco aqui uma das grandes marcas das produções das professoras, atelieristas e pedagogistas da rede de escolas de Reggio Emilia, que é o enfoque para escuta às crianças. Escuta esta definida por Rinaldi (2012, p. 124) 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).

### 1.4.3 Protagonismo das crianças nas produções brasileiras

Tal metáfora posiciona nossas ações pedagógicas em um lugar muito diferente daquele que conhecemos enquanto crianças – tanto na escola, como nas demais esferas de nossas vidas, assim como nos convida a reinventar a docência como profissão relacional, aberta às inúmeras possibilidades de aprender e ensinar que advêm do encontro com cada criança. Escutar o outro é, portanto, requisito para respeitá-lo como protagonista de suas experiências, relações e aprendizagens. Escutar as crianças em suas identidades, exercício da criticidade, sensibilidade, por exemplo, significa respeitar seus diferentes modos de exercer seus direitos, considerá-las interlocutoras competentes para aprender muito mais do que letras, números e colorir dentro do espaço delimitado.

Finalizando essas conexões, registro um dos grandes desafios da EI brasileira, que é o investimento da formação pedagógica nas escolas, para que a distância entre a legislação que nos rege e as concepções que orientam as práticas nas escolas possa diminuir. Além da garantia de um dia de planejamento, essa formação precisa investir em recursos humanos, em carga horária de trabalho para formação em contexto, em coordenações de secretarias de educação e de escolas cujo comprometimento pedagógico esteja acima dos interesses políticos, em carreiras docentes que possam promover o crescimento profissional, e não um “troca-troca” de contratos a cada nova eleição municipal, interrompendo a qualidade do processo formativo.

Graziano Delrio, prefeito de Reggio Emilia entre 2004 e 2013, estabeleceu duas importantes responsabilidades para com as crianças: a primeira é afirmada para além da construção de prédios, mas na concretização da qualidade da educação que se oferece, tanto de recursos como de abordagem; a segunda diz respeito à responsabilidade ética, que significa as crianças terem sua dignidade reconhecida como cidadãs das cidades (DELRIO, 2016). Afirma-se, assim, que “o protagonismo infantil tem um caráter ético, social, cultural, político [...], convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o status social da infância. (FRIEDMANN, 2017, p. 42).

No contexto micro de cada escola, a experiência de Reggio Emilia nos ensina que é preciso fortalecer a consistência e a unidade dos serviços e que, para tanto, é preciso viabilizar e manter um espaço de aprendizagem entre os adultos, no qual cada escola possa tomar decisões, fazer escolhas com apoio da equipe de coordenação (CAGLIARI; FILIPPINI; GIACOPINI; BONILAUDI; MARGINI, 2016). Assim, faz-se necessário elaborarmos estratégias para construção de espaços de comunidades de apoio ao desenvolvimento profissional sustentadas em processos formativos (FOCHI, 2019) que possam fortalecer a qualidade da EI e práticas voltadas de fato ao protagonismo das crianças.

A pesquisa nas produções brasileiras foi realizada da seguinte forma:

- 1ª etapa: pesquisa no banco de Teses e Dissertações da Scielo e da Capes, com os descritores “protagonismo infantil” e “protagonismo das crianças”, considerando o período de 2015 a 2020, e nos resumos dos trabalhos completos do GT07 da ANPED.

- 2ª etapa: organização e leitura de todos os resumos dos trabalhos encontrados.

A partir desta leitura, percebeu-se que o protagonismo infantil e o protagonismo das crianças apareciam de forma distinta nos trabalhos, sendo estes separados em duas seções:

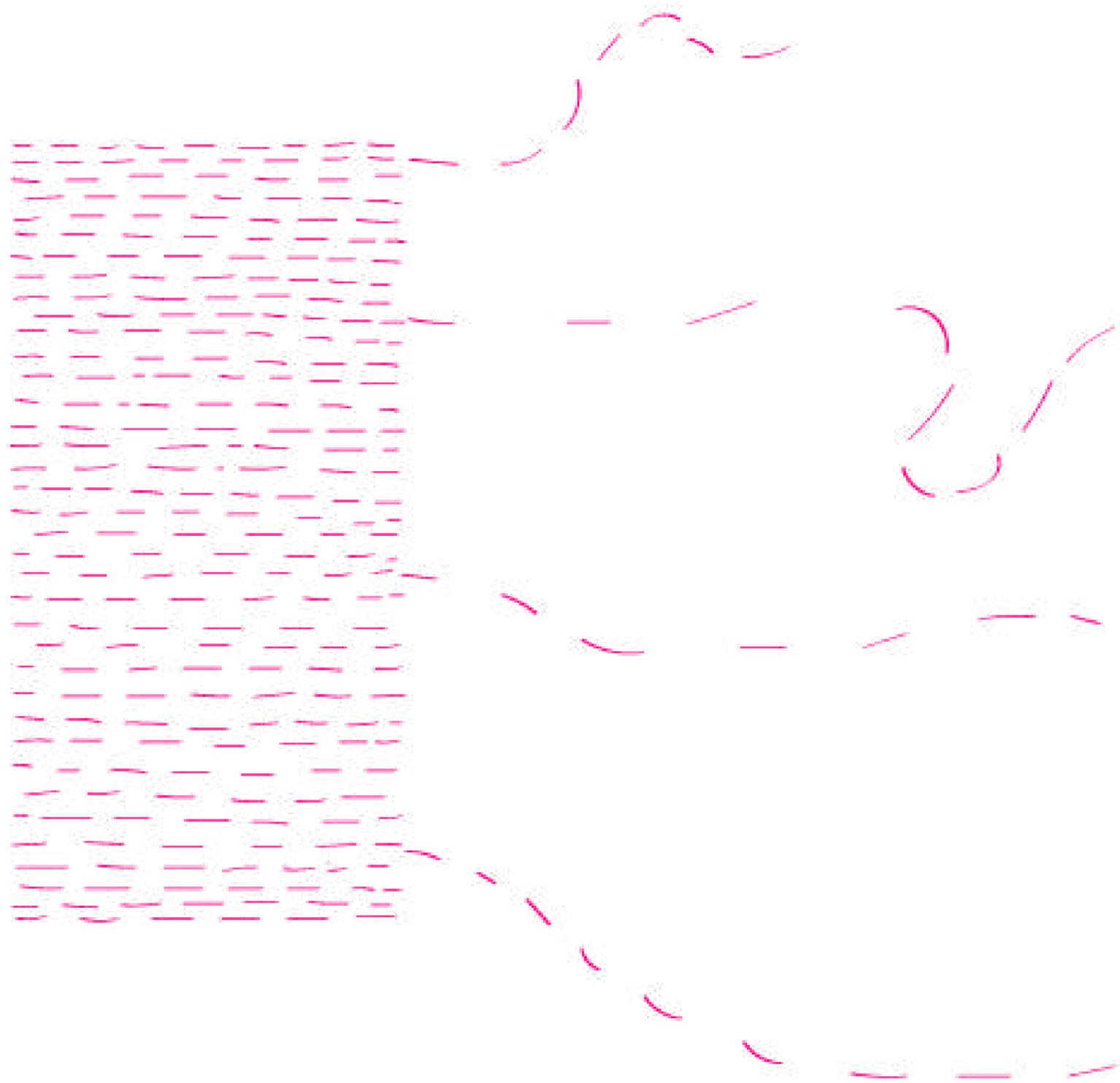
- a) Trabalhos que abordam o protagonismo infantil e/ou o protagonismo das crianças de maneira conceitual;
- b) Trabalhos que mencionam os termos sem que a discussão destes sejam o foco da pesquisa.

No entanto, nas duas seções, percebeu-se que os trabalhos se relacionavam a temas específicos em diálogo com o protagonismo. Esses temas variaram desde estudos sobre escolas italianas, prática de conteúdos especializados na escola, tecnologias digitais até sobre movimentos sociais, hospitalização, entre outros<sup>14</sup>.

Ao realizar essa pesquisa, a intenção foi procurar discussões afirmadas por práticas e experiências pedagógicas na escola. A análise a partir desse material evidenciou dois pontos principais para esta tese. O primeiro, em concordância com as minhas experiências profissionais, revela que o protagonismo é sinalizado, majoritariamente, como um adjetivo sobre o qual não são aprofundados princípios, características, valores, significado. O segundo ponto de análise diz respeito à relação do protagonismo com elementos específicos das experiências das crianças nos diferentes contextos sociais, como se elas pudessem ser protagonistas em alguns aspectos da sua vida cotidiana e, em outros, não. Nesse sentido, respondendo à sua própria pergunta, “DÁ PARA SER PROTAGONISTA SÓ DE VEZ EM QUANDO?”, Carolina Pasquali (2017, p. 54) reflete:

Essas duas dinâmicas podem conviver? A resposta, observada na prática, é não. Isso porque o protagonismo infantojuvenil não é uma metodologia que pode ser adotada e depois deixada de lado. Ele é um combustível fundamental para as relações que se estabelecem entre os membros da comunidade escolar e, portanto, não dá para ser e não ser, fazer e depois não fazer mais. Ele é muito mais um “como” do que um “o quê”.

Embora muito brevemente, aponto esse levantamento porque esses dois sinais, que me chamaram atenção na análise das pesquisas, foram muito importantes no decorrer desta escrita. Esses dois pontos são evidenciados e discutidos nos capítulos seguintes, em que narro a experiência desta investigação de diferentes maneiras.



# Capítulo 11

**Aproximação inicial com a escola:**  
*observar, conhecer,*  
*refletir, planejar*

(setembro, outubro e novembro de 2018)

# Capítulo 11

## Aproximação inicial com a escola: *observar, conhecer, refletir, planejar*

(setembro, outubro e novembro de 2018)

Este capítulo se refere aos três primeiros meses de aproximação ao campo de pesquisa enquanto pesquisadora, tendo em vista que, conforme dito anteriormente, já havia uma relação constituída entre mim e essa escola, porém em outra perspectiva. Aqui, encontram-se, também, relatos do diário de campo acerca da relação com as crianças e com a equipe, que evidenciam reflexões metodológicas sobre a formação de vínculo entre os sujeitos participantes e a pesquisadora, vínculo esse necessário e fundamental para o desenvolvimento de uma investigação praxeológica. Esta narrativa é composta, ainda, pelas reflexões que levaram à reorganização do objetivo geral e dos objetivos específicos da investigação, a partir das evidências e discussões que emergiram durante esse período. Por fim, são apresentados o problema de pesquisa, as questões gerativas deste e, então, os objetivos, que, ao longo dos demais capítulos, são retomados na articulação com o conteúdo emergente desse estudo.

Para começar esse capítulo, desejo reafirmar a escolha pela narrativa cronológica na escrita do texto, justificada essencialmente pelo caminho metodológico no qual essa pesquisa foi desenvolvida. A investigação foi formulada, realizada e refletida a cada encontro entre pesquisadora e participantes, assim como durante os momentos que separavam um encontro de outro. Aliás, momentos estes nos quais as descobertas e aprendizagens produzidas na pesquisa se propagavam tanto na escola participante quanto em outras escolas que fazem parte do meu âmbito de trabalho com formação de professoras e professores na Educação Infantil.

O compartilhamento das aprendizagens que realizamos durante a pesquisa em outros espaços formativos foi, sem dúvida, um fator de grande importância, visto que possibilitou *feedbacks* de pessoas de outros lugares, atuantes em escolas com recursos humanos, materiais e culturais diversos do contexto pesquisado. Significo essas conexões como um dos aspectos formativos da investigação praxeológica, considerando que, ao produzirmos mudança em determinado contexto e construirmos conhecimento sobre essa mudança, talvez possamos chegar a outros lugares cognitivos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 19).

O exercício de escuta aos profissionais e a promoção de um diálogo mediado<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Com a expressão “diálogo mediado”, quero dizer que os profissionais de outros lugares não necessariamente se encontravam com o grupo de profissionais da escola onde a pesquisa foi realizada, porém, enquanto formadora de professoras e pesquisadora, desempenhei o papel de levar as provocações, questões, discordâncias que ouvia à equipe

foram de grande valia, pois, através desse diálogo, pude construir amarrações a respeito dos princípios elaborados, das formas de sustentação desses princípios e, especialmente, das inúmeras possibilidades de organizar a escola pelo viés do protagonismo das crianças, aproximando, assim, os achados dessa investigação à diversidade de contextos de Educação Infantil. Reitero que esse sempre foi um objetivo importante dessa investigação: deixar claro que não há um modo único de fazer uma escola que respeite os direitos das crianças, porém, há elementos indispensáveis para tanto.

Dito isso, voltamos a setembro de 2018, quando foram realizados os meus primeiros movimentos de inserção na escola enquanto pesquisadora. Nesse primeiro momento, optamos, pela minha interação com as crianças com o intuito de observar, a fim de que eu pudesse conhecer o cotidiano da escola. Além disso, convidamos a Profe Mari, na época, responsável pela Turma 5, para participar de um “projeto piloto”, com a intenção de verificarmos se o desenho investigativo que tínhamos em mente faria sentido naquele contexto. Com um pouco de receio, Mari topou fazer parte dessa ideia, e, então, passei um dia acompanhando a turma, conversando e brincando com as crianças. Fizemos uma roda com elas, e expliquei o que pretendia fazer ali. Todos aprovaram a minha inserção e foram imediatamente iniciando suas ações de participação:

*Antes mesmo de terminarmos a roda, Kauane se ofereceu para fotografar os colegas, dizendo-me: “Assim, quando tu tiver em Porto Alegre, tu não esquece o nome de cada rosto”, já que eu havia comentado que ia visitar a escola uma vez por mês e ia aprender os nomes deles, mas que, até que isso acontecesse, eu precisaria perguntar algumas vezes. Bryan lembrou que era preciso fotografar uma foto do Fabrício, um colega que tinha saído da escola, mas que, pelo pedido do Bryan, parecia fazer parte do grupo ainda. Davi, no primeiro momento não quis ser fotografado pela colega Kauane, mas, depois que ela me entregou o celular, ele me pediu que o fotografasse, o que me pareceu um gesto de aproximação comigo. (Diário de campo, 12 de setembro de 2018).*

No mês seguinte (outubro de 2018), quando retornei à escola, as crianças me receberam muito bem. Perguntaram onde eu andava, quando eu tinha chegado, como eu tinha ido para lá. Quando contei que tinha ido de avião, ficaram encantadas, pois o aeroporto da cidade havia iniciado seu funcionamento há poucos meses e era ainda uma grande novidade. Conversei, então, com a Ju e a Mari sobre a possibilidade de as crianças irem me buscar no aeroporto no mês seguinte. Ambas toparam, e comuniquei às crianças, que ficaram empolgadas<sup>16</sup>.

Por outro lado, a recepção da Mari ao meu retorno não foi tão empolgante como a das crianças. No mês anterior, tínhamos planejado algumas ações para ela realizar com as crianças, com o propósito de ouvir a opinião delas sobre alguns aspectos do cotidiano da escola. Porém, Mari me contou que, por diversas razões, não tinha conseguido fazer nenhuma das atividades. Vários meses depois, ela me confessou que não teve coragem de

da escola e, com isso, fomos elaborando outras formas de compreender e fazer o cotidiano.

<sup>16</sup> Infelizmente, devido às condições climáticas no mês seguinte e no posterior, não foi possível que as crianças me buscassem no aeroporto, pois cheguei muito tempo depois do horário previsto. Tirei fotos de alguns momentos das viagens e mostrei para elas, que pediram à professora que imprimisse e colocasse na sala junto com alguns desenhos de aviões que haviam feito para mim.

realizá-las, pois ficou com medo de que eu julgasse as atitudes dela.

Aqui, faço um destaque sobre a importância da construção de um vínculo seguro entre pesquisadora e participantes, como um compromisso ético. Nas palavras de Levinas, “o rosto do próximo significa [...] uma responsabilidade irrecusável que antecede qualquer consentimento livre, qualquer pacto, qualquer contrato” (apud BÁRCENA; MÈLICH, 2014, p. 135). É preciso considerar, portanto, não só procedimentos e instrumentos academicizados na organização das pesquisas, mas também considerar a acolhida dos sujeitos quanto à nossa chegada, valorizar o encontro como possibilidade de conhecê-los e permitir que nos conheçam. E, principalmente, para além daquilo que procuramos em nossas pesquisas, é importante receber o que eles têm a nos oferecer, pois isso converte-se em uma possibilidade ética de escuta para que nossa investigação seja, de fato, uma composição de muitas perspectivas.

Nesse momento, a confiança da supervisora na ideia da pesquisa e em mim foi fundamental, pois garantiu à professora maior tranquilidade para tomar parte na investigação. Conversamos, então, novamente, Mari, Ju e eu, e replanejamos algumas propostas, realizadas pela professora de forma muito tímida perto do que veio a ser sua participação no ano seguinte.

Nesse segundo mês de inserção na escola, aconteceram, novamente, ações de participação das crianças que chamaram minha atenção para a liberdade de expressão que a escola oferecia a elas, bem como um senso de comunidade:

*Hoje, algumas crianças da Turma 5 me perguntaram quando eu ia na Turma 3 e na Turma 4. Respondi que não tinha pensado nisso ainda, então Bernardo me diz: “Mas, se tu quer saber o que as crianças pensam dessa escola, tem que falar com todas”.*

*(Diário de campo, 17 de outubro de 2018).*

No dia seguinte à essa intervenção das crianças, conversei com a supervisora e com as professoras e perguntei se achavam viável eu passar algum tempo nas suas turmas também. Combinamos, então, que eu realizaria uma observação participante nas demais turmas, tendo em vista que “a primeira responsabilidade do pesquisador é saber qual é o acontecimento, enxergá-lo, ouvi-lo, tentar compreendê-lo” (STAKE, 2011, p. 107), e que foram as crianças que me lembraram dessa premissa. Além disso, ao evidenciarem que a participação de todos é importante, trouxeram ao meu olhar algo pelo qual eu procurava: a compreensão da escola como uma comunidade.

Fui, então, passar um tempo com a Turma 4. A professora responsável por esse grupo era a Pricila, que me recebeu demonstrando bastante tranquilidade. Conversamos na roda com as crianças sobre o que eu estava fazendo ali, e sugeri a elas (inspirada na ideia que tinha recebido da Kauane no mês anterior) que, para aprender mais rápido seus

nomes, eu as filmasse me dizendo como se chamavam, para que eu pudesse olhar de vez em quando. A maioria topou, mas uma das meninas ficou tímida na hora de falar seu nome, e, então, virei a câmera para a colega ao lado. Respeitando sua escolha, perguntei se ela queria que eu fizesse outro vídeo onde ela não aparecesse, e ela me disse que não, balançando a cabeça. Então, convidei todos para assistirem à gravação ali mesmo na roda. As crianças adoraram a oportunidade de se enxergarem na tela do celular, e a menina que não quis dizer seu nome abriu um sorriso tímido quando apareceu na filmagem. Troquei com ela um olhar e uma piscadinha de acolhida à sua escolha. Esse episódio me lembrou uma discussão sobre protagonismo e vulnerabilidade nas pesquisas com crianças, na qual evidenciou-se que,

ao passo que o discurso da vulnerabilidade das crianças tenha historicamente ganhado força no âmbito ético, considerá-las hoje como sujeitos de direitos envolve considerar o empoderamento das crianças nas ações relativas a sua vida e, no campo das pesquisas em espaços solidários, de escuta e respeito. (VASCONCELOS; SIMÕES; BARBOSA, 2014, s/p).

Essa reflexão retornou à minha memória, especialmente, pelo fato de que, embora não tenha falado seu nome no vídeo, a menina pediu para assistir à filmagem outras vezes no meu colo e, a cada vez, ria mais e mais quando aparecia e desaparecia na tela do celular. Garantir esse espaço de respeito na relação com as crianças é imprescindível quando se realiza uma pesquisa cujo interesse maior é contribuir com a qualidade das escolas de Educação Infantil.

Novamente, a presença de todas as crianças na pesquisa é apontada quando Luiza, durante minha observação na Turma 4, corre para perto de mim, após a orientação da professora de que em breve iriam almoçar, e diz: **“Você já foi na Turma 3? Tem que ir lá te apresentar, senão eles vão entrar no refeitório e não vão saber quem você é”**. Considero essas orientações das crianças para o caminho metodológico como um ponto fundamental a se refletir quando realizamos pesquisas com crianças. Elas tornam evidente que não há como fazer uma investigação com planejamento rígido em uma escola de Educação Infantil. Não há possibilidade de afirmar a participação delas em nossas propostas, seja no âmbito da pesquisa acadêmica ou do cotidiano escolar, se não estivermos atentos aos seus modos de experienciar aquilo para o que as convidamos a construir conosco. E, também por isso, essa pesquisa configurou-se, desde o início, uma experiência. Assim, diante da orientação de Luiza, passei uma manhã com a Turma 3, naquele momento sob a responsabilidade da Profe Aline, finalizando o segundo mês de aproximação.

O último mês dessa inserção (novembro de 2018) foi marcado por indicadores de caminhos a serem seguidos, alguns observados nos meses anteriores, e outros que se apresentaram nesse mesmo mês. Esses indicadores se referem a dois âmbitos: i) metodológico: relacionado à aceitação e à participação dos sujeitos da escola na pesquisa e à compreensão do meu papel, ali, enquanto pesquisadora; ii) investigativo: relacionado às

perguntas que emergiram de minhas análises sobre o tema investigado. Para representar a discussão no âmbito metodológico, relato, a seguir, duas situações vividas com crianças da Turma 5, em momentos distintos.

No primeiro dia da última visita à escola em 2018, Davi, da Turma 5, me recebeu dizendo: **“Nossa! Tu demorou para vir, hein?! Nem deu para conhecer o caderno que ganhei da minha vó antes de eu começar a usar!”**. O tempo entre as minhas idas e voltas à escola foi o mesmo sempre, um mês, mas Davi pareceu revelar que a *intimidade dos vínculos estabelecidos* faz com que o tempo demore mais a passar durante as ausências.

O segundo acontecimento referente ao âmbito metodológico ocorreu no mês de outubro, enquanto observava Davi e Lorenzo perseguindo uma borboleta que voava pela sala. Estabeleceu-se então o seguinte diálogo:

Lorenzo: “Nos ajuda a matar ela?”

Queila: “Não acho que devo fazer isso.”

Davi: “Nos ajuda a matar ou não deixamos tu vir aqui nunca mais.”

Queila: “Ué, mas fizemos um combinado, é assim que a gente decide que um combinado não vale mais?”

Davi: “Sim, porque senão toda hora a gente vai ter que te perguntar: isso tu pode fazer?”

Queila: “Ah, mas eu não disse que não posso, disse que não acho que devo ajudar, porque não gosto de matar animais.”

Lorenzo: “É, eu também não gosto.”

Queila: “Que tal eu ajudar a levar ela até a janela para que ela possa voar para outro lugar?”

Davi: “Pode ser.”

(Diário de campo, 18 de outubro de 2018).

Nessa conversa, Davi chama minha atenção sobre *meu papel enquanto pesquisadora*, visto que, quando me apresentei às crianças, falei que estaria na escola alguns dias por mês, que poderíamos brincar, conversar e, eventualmente, eu poderia ajudá-los no que fosse preciso, mas que eu não tomava decisões referentes aos combinados feitos entre eles e as professoras, nem sobre as regras da escola. No episódio da borboleta, Davi pareceu querer me dizer que ainda não tinha entendido bem meu papel, apesar de, naquele momento, eu não ter respondido tendo isso em mente, mas sim a postura de não concordar com a ideia de matar aquele animal. Sobre esse episódio, destaco a importância de estabelecermos uma relação honesta com as crianças, que está além dos protocolos de pesquisa, porque “as decisões metodológicas são constituintes da produção de uma ética de pesquisa, de uma ética que só pode ser pensada no contexto específico daquela pesquisa” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 764). Nesse caso, acredito que, além da roda de conversa sobre o que eu faria na escola, seriam as minhas atitudes nas relações com as crianças que contribuiriam para que elas atribuíssem sentido à minha presença ali, tendo

em vista que talvez não dessem tanta importância às formalidades do mundo adulto, mas, sim, às expressões cotidianas dos relacionamentos.

Foi por causa dessas análises que, no ano seguinte, pedi às professoras que, mensalmente, informassem as crianças sobre a minha chegada sempre na semana anterior. A cada mês, minha primeira ação era interagir individualmente e em pequenos grupos de brincadeiras, conversas, refeições com as crianças, no intuito de estabelecer com elas uma relação de confiança, parceria e interesse.

Quanto ao âmbito investigativo, começo por compartilhar uma situação que se repetiu nos três meses de 2018: *crianças de todas as turmas indo ao banheiro sozinhas, em duplas, trios, sem nenhum acompanhamento dos adultos*. Essa ação, que se revelava no cotidiano, provocava em mim um incômodo – causado pela minha concepção de que crianças pequenas, geralmente, não têm competência para realizar sozinhas os seus cuidados de higiene, saúde e segurança – e uma curiosidade – por que aquelas profissionais tão respeitadas com as crianças consideravam uma boa prática a ida ao banheiro sem o acompanhamento de adultos?

Em encontro formativo na última semana que estive na escola em 2018, apresentei à equipe essa e as demais questões que surgiram dessa aproximação inicial. Nesse dia, iniciei a conversa comentando que, todos os meses, eu havia questionado as professoras sobre o fato de as crianças irem sozinhas ao banheiro, e que todas tinham me respondido mais ou menos com o mesmo tom orgulhoso que as crianças iam sozinhas pois tinham *autonomia*. Sinalizei, então, meu incômodo e minha curiosidade quanto a essa situação e, também, compartilhei algumas das cenas que chamaram minha atenção durante todo esse período de três meses. Compartilho a seguir essas mesmas cenas.

#### Cena 1: “Sabe onde eu tava?”

Estava na sala da Turma 4 quando observei Isadora sair sem comunicar ninguém. Alguns minutos depois, ela retornou e, provavelmente pela minha expressão, percebeu que eu estava esperando que ela voltasse, pois me disse: “Sabe onde eu tava?”, Respondi que não e perguntei onde ela estava, ao que ela me respondeu com tom subversivo: **“No banheiro. Eu fui sozinha!”**. Continuamos a conversa com a presença da Alice, que se aproximou curiosa:

Queila: “E tu pode ir sozinha no banheiro?”

Isadora: “Não, né!”

[Alice e Isadora riem em cumplicidade]

Queila: “Tu já sabes te limpar direito?”

Isadora: “Siiiiim!”

Queila: “Mesmo?! Nunca fica suja a calcinha, nunca?”

Isadora: “Não.”

Alice: **“Tem um gurizinho que é bem pequenininho. Ele se caga tudo nas calças. Você às vezes se caga nas calças também.”**

Isadora: “Não, não, não, não!”

(Diário de campo, 19 de outubro de 2018).

#### Cena 2: Quem pintou o muro?

Em uma tarde estava no pátio dos fundos acompanhando a Turma 5, quando vi algumas crianças olhando os desenhos no muro e comentando sobre eles. Aproximei-me e vi que elas elaboravam hipóteses muito diversas sobre quem havia desenhado lá:

Kauane: “Foi a Turma 5 quando eu tava na Turma 3, junto com o Bê e a Gi.”

Arthur: “Foi os pedreiros.”

Guilherme: “Não, foi as profes.”

Maria Fernanda: “Eu acho que já veio assim.”

Sabrina: “Foi as profes.”

(Diário de campo, 23 de novembro de 2018).

#### Cena 3: “Se a profe manda a gente faz”

Cheguei na sala da Turma 4 e não vi a professora, então, perguntei para Luisa e Davi, que estavam organizando suas mochilas nos escaninhos, se sabiam onde ela estava. Seguiu-se o diálogo:

Luisa: “Tá planejando.”

Queila: “E vocês sabem me dizer o que ela tá planejando?”

Davi: “Coisas para a gente fazer.”

Queila: “E se vocês não gostarem dessas coisas que ela planejar?”

Davi: “A gente sempre gosta.”

Luisa: “**Mas, é que, se a profe manda, a gente faz.**”

(Diário de campo, 19 de outubro de 2018).

#### Cena 4: Regulação e vigilância

Conversando com Isabele, Isadora, Rafaela e Alice na Turma 4 enquanto montávamos um quebra-cabeça, as meninas advertem um dos colegas de que ele não pode ir ao corredor por causa das câmeras. Peço para me explicarem por que disseram isso. Então me dizem:

Rafaela: “É que tem câmera ali que nem aquela ali do cantinho, ó, bem pequenininha.”

Queila: “E por que tem câmera no corredor não pode ir no corredor? Não entendi.”

Alice: “Tem todos os lugares.”

Rafaela: “**E o tio Luciano veja.**”

Queila: “Ah, o tio Luciano olha as câmeras...”

Isadora: “**Sim, tem até uma televisão no carro dele para ele olhar o que as crianças estão fazendo.**”

Queila: “E por que ele precisa ficar olhando vocês? As professoras não estão aqui

para isso?”

Isadora: “Não, é porque às vezes eles fazem folia sem a profe ver, os guris, as meninas não.”

Queila: “O que que é folia?”

Alice: “Folia é assim: bagunçar tudo, né, Alice?”

Queila: “Ah! Então, se os guris querem ir no corredor, as profes têm que ir junto?”

Isadora: “Aham, no banheiro, né? Aí as profes vão junto agora.”

Queila: “Antes eles podiam ir sozinhos, agora não podem mais?”

Isadora: “É, mas antes também não podiam, mas eles sempre fazem folia. Ficam embaixo da pia pegando a perna um do outro para cair.”

Queila: “E por que será que eles fazem isso?”

Rafaela: “Porque eles são teimosos.”

Queila: “Mas folia não é uma coisa divertida?”

Isadora: “Não, é uma coisa bem horrível.”

Alice: “Que nem soninho. Tu sabe que tem soninho aqui? Lá eles também fazem folia, bagunçam as camas.”

Queila: “E por que será que eles fazem isso?”

Isadora: “**E aí as profes pegam as camas deles e colocam em outro lugar.**”

Alice: “Acho que eles não têm sono, daí depois eles querem dormir e aí ficam dormindo, dormindo e não querem mais acordar.”

Queila: “E as gurias não fazem folia?”

Alice: “Não, a gente pega um livro e olha e, quando acaba todas as páginas, a gente guarda...”

Isadora: “A gente fecha os olhinhos e coloca o livro no chão e dorme.”

Rafaela: “Não, no chão não! É embaixo do do do...”

Alice: “Do travesseiro.”

Isadora: “É, mas às vezes eu coloco no chão.”

Queila: “E todas vocês dormem?”

Alice: “Têm uns que não dormem.”

Queila: “E eles fazem o que, daí?”

Alice: “Daí eles ficam aqui embaixo.”

Isadora: “Ficam no pátio sem os outros.”

Alice: “Vão no pátio sem a gente.”

Queila: “E como se decide quem vai dormir e quem não vai?”

Isadora: “Tem gente que não dorme, tem gente que dorme, e as profes sabem quem dorme e quem não dorme.”

Queila: “E como que elas sabem?”

Alice: “É porque sim.”

Isadora: “Sabendo né?”

(Transcrição de gravação em áudio realizada pela pesquisadora no dia 19 de outubro de 2018).

Quando terminamos de montar o quebra-cabeça, afastei-me das meninas e fui para o tapete da sala procurar, em meu caderno, alguma anotação sobre uma fala de uma criança sobre “perder o direito”. Não encontrei. Rafaela se sentou ao meu lado perguntando o que eu estava fazendo, expliquei e perguntei para ela se sabia o que significava “perder o

direito”, ela me disse:

**“Ah, é quando a gente não se comporta. Aí perde o direito de fazer alguma coisa, brincar, ir no pátio e, se não se comporta de novo, aí o Tio Luciano vê nas câmeras e vem aqui e pode até levar as crianças na sala dele de castigo.”**

Surpreendi-me com a resposta e perguntei para ela se isso já tinha acontecido com alguma criança, e ela respondeu: **“Não, é que antes vai falar com a Profe Ju, que é bem braba, sabe? Depois que fala com ela e não se comporta de novo, aí vai pro Tio Luciano”**. A conversa terminou assim, pois Rafaela começou a me contar coisas da sua vida, e entendi que ela não queria mais falar sobre o assunto.

#### Cena 5: crianças na rua

No mês de novembro, acompanhei a Turma 3 na sua ida semanal à Biblioteca Pública Municipal. Entre tantas coisas observadas, a que mais me marcou foi a relação daquela comunidade com as crianças e, ao mesmo tempo, uma ausência de acolhimento das professoras a essas manifestações. Os trabalhadores dos comércios pelos quais passamos no caminho, assim como os transeuntes, sorriam, conversavam com as crianças e faziam comentários sobre elas. Descrevi algumas dessas cenas no diário de campo:

**“Foi lindo ver as crianças na rua e como as pessoas da cidade se relacionam com elas.** Na ida, a Sabrina derrubou o suporte dos encartes de uma loja, ficou meio atrapalhada sem saber o que fazer, pois era pesado para ela levantar sozinha o objeto. Rapidamente, um funcionário da loja apareceu e disse que não tinha problema, que ele arrumava. Ao passar por uma loja de roupas, vejo uma senhora vindo correndo de dentro em direção à porta, com uma cuia de chimarrão na mão. Trocamos olhares e sorri intrigada, ao que ela me respondeu: **‘Eu venho sempre ver eles passando’**. Um senhor vendia raspadinhas Tri Legal em sua banca na calçada e, ao enxergar o grupo, diz sorridente: **‘E aí, criança, tudo tri?’**. Em frente à farmácia, ouço uma funcionária dizer: **‘Vem ver! É a turma do teu filho hoje!’**. Na volta para escola, passamos em frente a uma galeria onde as crianças têm o hábito de falar alto pois ouvem o eco de suas vozes. Depois que passaram, um senhor sai de dentro de uma barbearia, me cumprimenta e diz: **‘Quando escuto essa gritaria, já sei que são eles, adoram gritar aqui por causa do eco. Criança sabe se divertir, né?’**. Por outro lado, me surpreendi com quanto nem a professora nem as estagiárias acolhiam ou respondiam essas pessoas. **Não que tenham ignorado, sorriam, em alguns momentos, para elas, mas não se falou sobre isso, nem durante o caminho, nem depois.”**

(Diário de campo, 23 de novembro de 2018).

Após contar cada uma das cenas, fui apresentando a elas meus questionamentos, construídos no contraste entre esses momentos acompanhados no cotidiano da escola e alguns pontos que considere estarem conectados com os objetivos da pesquisa. Organizei esta reflexão na **Tabela 1**, para melhor visualização.

**Tabela 1:** Análise das frases destacadas – Cenas 1 a 5

Cenas	Frases destacadas	Análise	Pergunta de problematização
1	“No banheiro. Eu fui sozinha!” (Isadora) “Tem um gurizinho que é bem pequenininho. Ele se caga tudo nas calças. Você às vezes se caga nas calças também.” (Alice)	A ida das crianças sozinhas ao banheiro não parece ser problematizada pela equipe. A autonomia das crianças parece ser entendida como “fazer algo sozinhas”. Porém, autonomia é uma aprendizagem que depende de um envolvimento comprometido e reflexivo dos adultos. As crianças não parecem ter compreensão das condições necessárias para garantir sua higiene, saúde e bem estar ao irem sozinhas ao banheiro.	Qual o entendimento da equipe sobre autonomia das crianças?
2	“Foi a Turma 5 quando eu tava na Turma 3, junto com o Bê e a Gi.” (Kauane) “Foi os pedreiros.” (Arthur) “Não, foi as profes.” (Guilherme) “Eu acho que já veio assim.” (Maria Fernanda)	Os desenhos no muro do pátio da escola são uma das marcas espalhadas pela instituição que cada turma que se despede da Educação Infantil deixa por lá. Ao que esse episódio indica, esse projeto é vivenciado como marco da Turma 5, mas não é compartilhado com as demais turmas como um processo de continuidade. Já a fala de Luisa sobre o planejamento reflete uma ideia bastante passiva das crianças em relação ao que é oferecido a elas no cotidiano.	Qual a concepção da equipe sobre um projeto de escola orientado pelo protagonismo das crianças?
3	Mas, é que, se a profe manda, a gente faz. (Luisa)		
4	“E o tio Luciano veja.” (Rafaela) “Sim, tem até uma televisão no carro dele para ele olhar o que as crianças estão fazendo.” (Isadora) “E aí as profes pegam as camas deles e colocam em outro lugar.” (Isadora) “Ah, é quando a gente não se comporta. Aí perde o direito de fazer alguma coisa, brincar, ir no pátio [...]” (Rafaela)	As falas das crianças chamam a atenção para uma relação onde os adultos têm um papel de controle, e as crianças, de obediência. Apesar de as interações entre adultos e crianças na escola serem pautadas por vínculos bem estabelecidos, parece que as regras, especialmente no que diz respeito ao que pode e não pode ser feito, são definidas de forma bastante vertical. A impressão é de que há a tentativa de estabelecer uma prática de escuta às crianças, mas não há compreensão de que essa ação exige um modo de ser docente diferente do transmissivo.	Em que são pautadas as relações entre crianças e adultos no cotidiano da escola?
5	“Foi lindo ver as crianças na rua e como as pessoas da cidade se relacionam com elas.” (Queila) “Vem ver! É a turma do teu filho hoje!” (funcionária de uma farmácia) “Não que tenham ignorado, sorriam, em alguns momentos, para elas, mas não se falou sobre isso, nem durante o caminho, nem depois.” (Queila)	Tanto as famílias quanto a comunidade mais diretamente ligada à escola (como, por exemplo, o rapaz que entrega os lanches e almoço diariamente, os demais funcionários da UO) frequentam esse espaço com bastante liberdade e tranquilidade, assim como os funcionários da Biblioteca Municipal recebem as crianças com respeito e alegria. Porém, avaliei que essa relação entre família, comunidade e escola acontece de forma muito mais espontânea do que reflexiva. O que acarreta em uma participação bastante passiva das famílias e da comunidade no cotidiano escolar.	Como as famílias e a comunidade são convidadas a participar do projeto político-pedagógico dessa escola?

Fonte: Elaborada pela autora

Dentre os pontos destacados, o que gerou maior discussão foi a questão da autonomia das crianças em irem sozinhas ao banheiro, acredito que por esse ser um aspecto sobre o qual a equipe parecia ter muita segurança de suas escolhas. Porém, as falas e relações das crianças mostravam que havia certa incoerência entre as certezas do grupo sobre as crianças poderem ir sozinhas ao banheiro e as regras que a própria equipe havia criado sobre isso. Chegamos a um momento da conversa em que as educadoras já não conseguiam dizer qual era o critério utilizado para estabelecer quando as crianças poderiam ir sozinhas ao banheiro e quando não poderiam.

Ao final dessa conversa, definimos, então, o ponto pelo qual começaríamos a pesquisa no ano seguinte: revisar nossa concepção sobre a autonomia de crianças pequenas. Combinamos que essa seria uma pesquisa em que as narrativas produzidas pelos sujeitos da escola bem como as minhas enquanto pesquisadora seriam subsídios para refletirmos sobre a experiência daquele lugar naquele determinado momento – mas sem deixar de considerar sua história pregressa – focando nas relações entre as pessoas, nas ações realizadas, nos papéis desempenhados por crianças e adultos. Pesquisadores narrativos compartilham seu trabalho em construção com comunidades responsivas (CLANDININ; CONNELLY, 2011), e esse era, sem dúvida, um caminho possível nessa escola. Assim, finalizamos esse primeiro momento da investigação realizando um acordo coletivo para a continuidade da pesquisa no ano seguinte.

Retomo, aqui, a escolha narrativa dessa tese, pela qual as questões metodológicas vão sendo tratadas concomitantemente ao percurso realizado. Nesse sentido, foi a partir das observações e dos encontros com as crianças e os adultos da escola durante esse período que revisitei a questão estruturante do projeto dessa tese, a qual ficou assim redefinida:

- Como uma escola de educação infantil organiza e realiza sua proposta pedagógica orientada pelo protagonismo das crianças?

Esta questão subdivide-se em outras três:

- Quais os significados podemos produzir e atribuir ao protagonismo das crianças na escola de educação?

- Quais as ações pedagógicas que podem sustentar o protagonismo das crianças?

- Como a formação em contexto contribui para esta produção de significados e orienta as ações pedagógicas indicando caminhos para a escola?

Definidas estas questões, o objetivo geral desta pesquisa define-se em compreender como a escola constrói e vivencia um processo de análise de suas ações pedagógicas, problematizando-o e ampliando-o através da interlocução com as Pedagogias Participativas, contribuindo para a afirmação do protagonismo das crianças. Para tanto, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Investigar modos de participação das crianças que indiquem caminhos para seu protagonismo;

- Identificar e ampliar as ações pedagógicas participativas desenvolvidas na escola;

- Articular as relações entre as diferentes turmas colocando a jornada de aprendizagem das crianças em evidência;

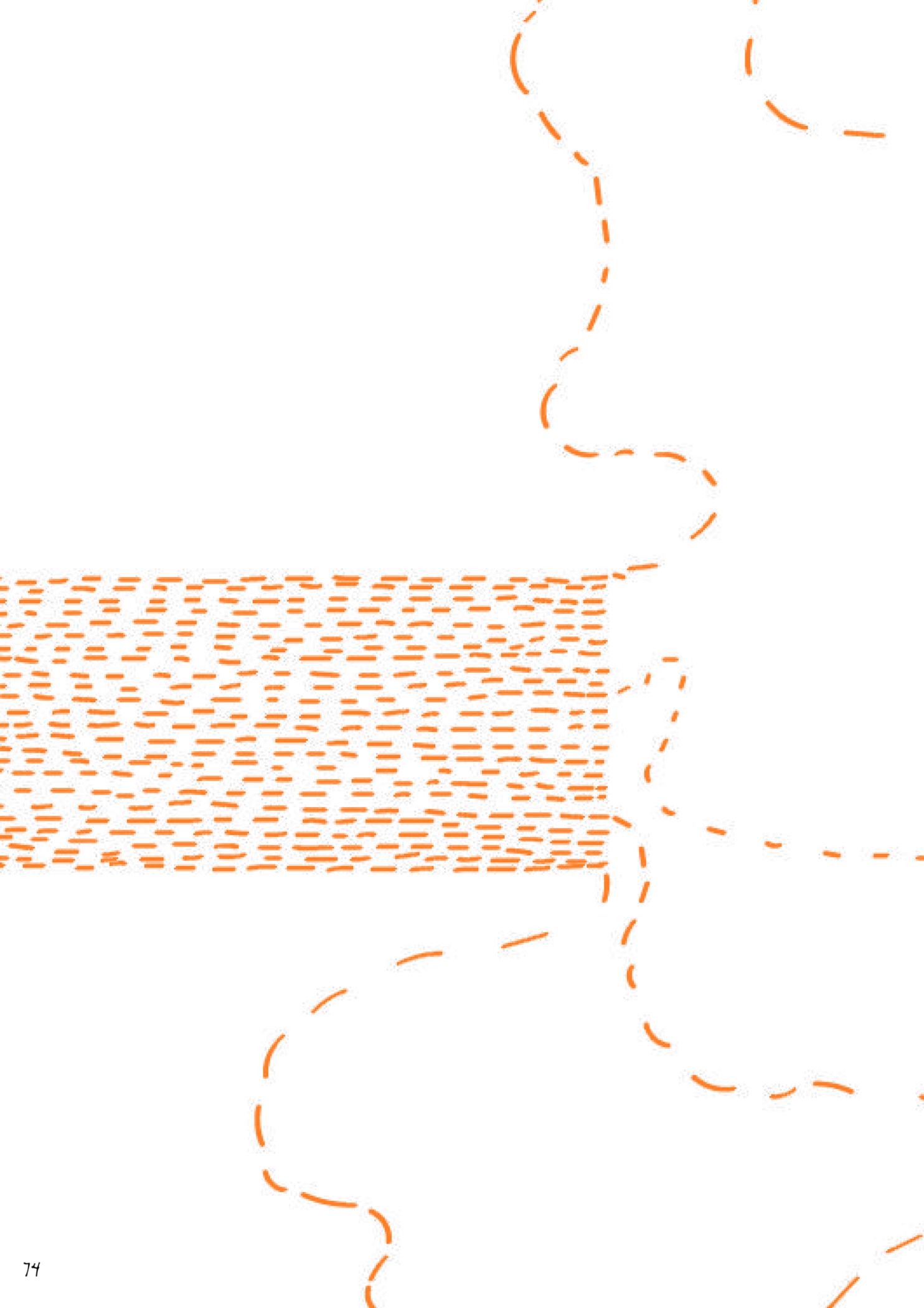
- Problematizar as relações entre escola, famílias e comunidade para incentivar a cooperação e a corresponsabilidade no processo educativo das crianças.

- Reconhecer e explicitar os significados produzidos sobre o protagonismo das crianças no cotidiano da escola.

Compartilhadas essas interrogações e objetivos, os capítulos seguintes narram a experiência de pesquisa em campo ao longo do ano de 2019 e no começo de 2020 e como os princípios foram emergindo pelo processo de desenhar uma abordagem pedagógica nessa escola na busca pela compreensão de um significado praxeológico sobre o protagonismo das crianças.

# Capítulo III

Compreendendo a escola como um projeto coletivo e as crianças como sujeitos com suas especificidades individuais



# Capítulo III

## Compreendendo a escola como um projeto coletivo e as crianças como sujeitos com suas especificidades individuais

(março de 2019)

Este capítulo contém a emergência dos primeiros elementos conceituais que compõem a tese aqui defendida. Os dois Incidentes Críticos que representam o mês de março de 2019 são: *a ida das crianças à Biblioteca Pública Municipal* e *a emergência do brincar heurístico na Turma 3*, os quais indicaram o princípio da *Singularidades dos Sujeitos* e da *Continuidade das Experiências*. A abordagem escolhida foi a organização dos *Projetos Institucionais*; já quanto às ações de sustentação, destaca-se a *Formação em Contexto*. Também, nesse capítulo, está presente a reflexão sobre o conceito de autonomia, que parecia ser um princípio dessa tese. Porém, no contraste com os conteúdos emergentes da pesquisa e com as teorias pedagógicas de Maria Montessori, John Dewey e Paulo Freire sobre o assunto, a discussão sobre autonomia das crianças levou-nos à retomada de uma prática já existente na escola e colocada novamente em foco durante a formação em contexto sobre o que é papel das crianças enquanto pequenas pessoas aprendendo sobre o mundo que habitam há tão pouco tempo e ao que é papel dos adultos enquanto profissionais da EI.

No dia 21 de março de 2019, quando cheguei à escola, a equipe já estava à minha espera, pois, no final de 2018, havíamos estabelecido as semanas em que eu estaria lá no ano seguinte. Decidimos iniciar em março, pois em fevereiro a escola reabriria após período de férias para o processo de adaptação das crianças, portanto, ao considerar todas as especificidades desse momento de estabelecimento de vínculos com as crianças e as famílias, achei melhor acompanhar o mês de fevereiro no ano seguinte, assim já teria tido vários meses de contato com o grupo, já conheceria grande parte das crianças, e não seria, portanto, um elemento a mais para a equipe se preocupar em acolher e se relacionar. Dessa forma, decidimos que a pesquisa seria realizada de março a dezembro de 2019 e em fevereiro de 2020.<sup>17</sup>

Minha escolha metodológica por acompanhar um ano letivo do início ao fim tem duas justificativas. A primeira diz respeito às especificidades de cada momento vivido por adultos e crianças na escola, como a inserção na escola e a despedida daqueles que vão para a próxima etapa da Educação Básica. A segunda está relacionada a compreender os processos desse lugar, a forma como os micromovimentos se articulam ao longo de um ano.

17 No mês de janeiro, a escola tem recesso escolar.

De volta ao contexto da pesquisa em 2019, o movimento inicial na primeira semana enquanto pesquisadora foi me apresentar às crianças novas na escola e reencontrar aquelas que já havia conhecido no ano anterior. A maioria das crianças já estava confortável com o ambiente escolar, visto que as atividades na escola tinham retornado em fevereiro. Porém, algumas crianças ainda estavam no “processo de adaptação”, conforme a instituição nomeia esse período de ingresso e/ou retorno para a escola. Nesses casos, busquei respeitar o tempo e as necessidades das crianças e das professoras que as acolhiam, para que minha presença não se tornasse um fator de estresse para ninguém. De qualquer forma, pude acompanhar os processos vividos pela equipe com algumas dessas crianças e o envolvimento de todas na acolhida tanto dos meninos e meninas quanto de suas famílias.

### O acolhimento à Amanda

Uma dessas crianças era Amanda. Ela era aluna nova na escola e estava na Turma 4, com a professora Mari. A menina chorava muito na chegada à escola, ficava nos corredores e, por vezes, gritava, demonstrando o que me parecia raiva e frustração. Na semana anterior, Mari tinha descoberto o interesse de Amanda por cavalos. Ela trazia alguns cavalos de brinquedo para a escola e, quando conversava, o assunto era esse. Trouxe a história da Amanda porque registrei a sensação de estresse que senti acompanhando a chegada dela nos dias em que estive lá e, no final da semana, percebi que, apesar de mobilizadas e tentando compreender as necessidades individuais da menina, a equipe não estava abalada. Cansada, sim, mas confiante de que suas estratégias vinham auxiliando o processo. Essas estratégias compreendiam conversas com o pai e a mãe da menina em diferentes momentos, para identificar qual dos dois responsáveis poderia viver essa transição com a Amanda de forma mais tranquila, e em quais pessoas da escola ela começava a confiar para, então, ser recebida por essas pessoas. Naquela semana, a Juliana estava sendo a responsável por essa tarefa. Ela e Amanda ficavam longos períodos sentadas pelos corredores, às vezes em diálogo, outras em silêncio. Em alguns momentos, com firmeza e gentileza, Juliana ajudava Amanda a se organizar emocionalmente para conseguir se sentir melhor.

Para essa primeira semana de pesquisa, organizamos, a equipe e eu, um cronograma de encontros com a supervisora pedagógica, as professoras e as estagiárias. Para as famílias, fui apresentada pelas professoras na chegada das crianças à escola. Para os demais membros da escola e da Unidade que ainda não conhecia, fui apresentada pela Ju, e conversamos informalmente sobre a pesquisa. Posteriormente, os termos de consentimento<sup>18</sup> foram encaminhados para autorização formal da participação na pesquisa, tanto das crianças quanto de seus familiares e dos demais colaboradores da UO.

18 Os modelos dos termos de autorização estão disponíveis no Anexo 1.

Segundo CLANDININ e CONNELLY (2011, p. 99-100),

Como pesquisadores, vamos para cada novo campo de pesquisa vivendo nossas histórias. Nossos participantes também entram no campo da pesquisa no meio do viver das suas histórias. Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam. Além disso, os espaços nos quais eles vivem e trabalham, suas salas de aula, escolas e comunidades, também estão no meio de uma porção de histórias quando nós, pesquisadores, chegamos. Suas instituições e comunidades, suas paisagens no sentido mais amplo, também estão envolvidas no meio das histórias.

Com a intenção de conhecer melhor a paisagem e as histórias individuais de docência de cada professora, realizei conversas com cada uma separadamente. Nesses encontros, compartilhei com elas um dos objetivos específicos da pesquisa: compreender os significados que a equipe pedagógica da escola atribui ao conceito de protagonismo das crianças, desdobrando-o em duas perguntas: i) *Em quais aspectos do cotidiano acreditam que seria necessário pensar mais sobre a participação das crianças?* e ii) *Quais experiências de vocês na relação com as crianças situam-nas como protagonistas?* Apesar de ter essas questões orientadoras, a conversa foi conduzida e redirecionada à medida que as professoras apontavam assuntos de seu interesse.

## Diferenciais na gestão escolar

Cabe aqui destacar a importante escolha da supervisora pedagógica de, juntamente com as professoras, reorganizar suas agendas nas semanas em que eu estaria na escola. Dessa maneira, os turnos e horários de encontro eram previamente definidos, o que garantia que eu tivesse tempo tanto para acompanhar o cotidiano das crianças quanto para me encontrar com as professoras, com a equipe de estágio e com a supervisora. Os encontros individuais com as professoras aconteciam em um dos seus turnos de planejamento. Outro fator fundamental de ser elucidado é o investimento na qualificação da prática docente, defendido e valorizado pela equipe de gestão da escola, composta pelo Luciano, gerente da Unidade Operacional do Sesc Santo Ângelo (UO), e pela Juliana. Uma das ações que evidenciam essa afirmativa é a garantia de um dia de trabalho semanal reservado para o planejamento e acompanhamento pedagógico com a supervisora para cada docente. Outra ação igualmente importante são os encontros semanais, ocorridos no horário de trabalho, entre todo o corpo docente e a supervisão pedagógica, para a discussão e reflexão coletiva acerca dos processos que estão sendo vivenciados por cada uma das profissionais com as crianças, bem como dos processos institucionais (aqueles dos quais todas fazem parte e se responsabilizam por outras crianças para além daquelas de sua turma).

Esse posicionamento da gestão da escola reflete o que Edwards (1999, p. 166) enfatiza sobre a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância: “não se espera que o professor imagine por si mesmo o que deveria estar fazendo. Ele sempre trabalha em colaboração com outros adultos”. Essa proposta foi um dos indicadores que me levou à escolha dessa escola para a realização da pesquisa.

Na qualificação do projeto de tese, fui convidada pelas professoras Sílvia Helena Cruz e Júlia Oliveira-Formosinho a debruçar-me sobre o conceito de formação em contexto, afirmado por Oliveira-Formosinho (2016, p. 93):

A formação em contexto conceptualiza-se como uma forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico, isto é, assume que a teleologia da formação de educadores reside na sua orientação para a educação das crianças, isto é, para a prática da pedagogia da infância como contexto educativo para desenvolver a aprendizagem e o ensino de qualidade com as crianças. Orienta-se para a *praxis*, isto é, para a ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo.

Nesse sentido, a proposta de conversas individuais e coletivas com a equipe tinha como objetivo a “mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93). Para tanto, em todas as conversas individuais com as professoras, contamos sempre com a presença da Ju. Embora, em alguns momentos, ela fosse solicitada para atender demandas burocráticas, esteve conosco e participou das discussões, reflexões e planejamentos na maior parte do tempo, atuando como articuladora entre as aprendizagens da pesquisa e a viabilização destas no cotidiano da escola.

Orientada pela intenção de realizar uma pesquisa praxeológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), organizei minha atuação em campo de forma que houvesse uma continuidade das reflexões de um mês para outro, mas também espaço para a emergência de novas inquietações advindas de situações ocorridas durante minha presença na escola, tendo em vista que estas fornecem “parte do significado para os fenômenos qualitativos”. (STAKE, 2011, p. 62).

Assim, a organização prévia para este mês estava relacionada com a discussão anterior sobre autonomia. Porém, outras duas situações emergiram com grande potencial formativo e investigativo e se tornaram então os ICs desse capítulo: a) *a ida das crianças à Biblioteca Pública Municipal* e b) *A emergência do brincar heurístico na Turma 3*.

Realço que

nossa interpretação da importância de um evento é o que o torna crítico. Ao invés de transformar um evento em um incidente crítico, fazemos mais do que simplesmente categorizá-lo ou rotulá-lo. [...] Para ser crítico, um evento deve ser visibilizado para ter um significado mais geral e para indicar algo mais importante em um contexto mais amplo”. (HALQUISTA; MUSANTIB, 2010, p. 3).

Assim, justifico a escolha desses dois ICs também pela relação que a análise de ambos visibilizou entre a discussão em continuidade (conceito de autonomia) e as evidências emergentes em março de 2019 (conversas formativas com a equipe), produzindo o primeiro princípio estruturante das relações em uma escola orientada pelo Protagonismo das Crianças, pela atenção e pelo respeito às *Singularidades das Crianças*.

A seguir, apresento as quatro cenas de encontros formativos escolhidas para representar a análise presente nesse capítulo no que se refere ao conceito de autonomia.

Essa análise inicial se faz necessária porque esta foi uma discussão que sustentou muitas outras ao longo da pesquisa. Na sequência, são apresentados e analisados os dois Incidentes Críticos desse mês. Nos demais capítulos, as análises serão apresentadas apenas através das questões que emergiram dos ICs.

### 3.1 Autonomia na infância: *uma discussão necessária*

#### Cena 1: conversa com a Mari<sup>19</sup>

Em nosso primeiro encontro,<sup>20</sup> a Mari trouxe dois pontos principais que ela considerava ter relação com o protagonismo das crianças. Um deles era sua percepção de que algumas crianças ainda não estavam inseridas no grupo da turma, o que a deixava intrigada e desejosa de que pudessem se relacionar melhor com os colegas. Destacou então algumas características dessas crianças, as quais ela interpretava como potenciais fatores que dificultavam suas relações: “A Luiza fala muito baixo, é difícil escutar o que ela diz”; “O Luis Othavio não se concentra muito tempo em nada”; “O William tem sido chamado de gordo pelos colegas e não me sinto bem como essa situação”.

Analisamos, então, as três situações e identificamos fatores que diziam respeito:

- ao modo de se relacionar das crianças (no caso da Luiza);
- à expectativa da professora pelo que seria um comportamento adequado (no caso do Luis Othavio);
- às relações de aceitação das crianças entre elas (no caso do William);

A partir da conversa, elaboramos juntas, Mari, Ju e eu, possibilidades de ação docente que pudessem contribuir para que essas três crianças se sentissem melhor no grupo:

- Luiza: nomear as coisas que ela faz bem; levar ou buscar recados para Ju e outros adultos da escola e também para os colegas.
- Luis Othavio: oferecer propostas individuais para ele onde a Mari pudesse acompanhar mais de perto seu modo de brincar e seus interesses.
- William: investigar como foi a chegada dele na Turma 3 no ano anterior; buscar elementos para refletir sobre o papel da docência na aprendizagem do respeito à diversidade.

O segundo ponto a respeito do protagonismo das crianças apresentava um viés

<sup>19</sup> Nesse período, Mari era a professora responsável pela Turma 4, composta, em sua maioria, por crianças que estavam na escola desde o ano anterior e por algumas crianças que haviam ingressado no Sesquinho em 2019.

<sup>20</sup> Os elementos narrados sobre as cenas dessa tese foram registrados, principalmente, por meio de anotações em meu diário de campo e gravações de áudio. Optei por realizar a narrativa dos acontecimentos em geral e, em alguns momentos, transcrever falas dos participantes, tendo em vista que a transcrição completa de cada encontro não seria possível nesse texto, pois cada um deles teve duração de cerca de 2 horas.

sobre interesses particulares de algumas delas, como: Amanda e cavalos; Luis Othavio e batucadas musicais com instrumentos e materiais não estruturados; Miguel e dança. Mari pontuou que pretendia planejar situações para verificar se estes seriam interesses de investigação das crianças que pudessem se tornar projetos da turma.

#### Cena 2: conversa com a Aline

Aline e eu nos encontramos na tarde do dia 20 de março. Na manhã do mesmo dia, acompanhei a Turma 3, pela qual ela era responsável, desde a chegada até o momento do almoço<sup>21</sup>. E foi sobre este último momento que conversamos mais naquele dia. A professora apontou diversas questões sobre a rotina da turma quando pensava sobre a participação das crianças. Destacou que, há alguns anos, estava responsável pela turma que ingressava todo ano na escola e que, portanto, já havia aprendido algumas demandas que costumavam se repetir ano após ano. Porém, sinalizou: “este ano, essa turma é diferente do que já vivi, é uma turma que parece menos madura. Eu sou muito pilhada, então as crianças chegavam na escola, eu ia propondo coisas, e as crianças embarcavam, mas essa turma tem me exigido outro posicionamento, eles me dizem pra ir devagar”. Outro ponto levantado foi a demanda de acompanhamento das crianças no uso do banheiro, que havia sido combinada antes do início do ano letivo como demanda da Ju a partir da discussão que tivemos ao final do período de inserimento no campo de pesquisa, em 2018. Aline destacou então que, ao observar essas questões de cuidados pessoais das crianças mais atentamente, percebeu que “poxa, a gente fala tanto então de protagonismo e o básico a gente não tá fazendo”. A partir disso, apontou que o mais importante a respeito da participação das crianças a se pensar nesse começo estaria relacionado às ações cotidianas de rotina, para que elas pudessem conhecer o funcionamento dessa escola e fazer parte dela.

O segundo ponto dessa primeira conversa com a Aline teve como foco as especificidades da faixa etária das crianças, que, nessa turma, ia dos três anos recém completos até os quatro anos, além de suas experiências prévias, visto que algumas já haviam frequentado outras escolas, e outras estavam tendo essa experiência pela primeira vez. A professora mencionou, nesse dia, a prática da escola de visitar quinzenalmente a Biblioteca Pública da cidade, ideia que havia nascido há dois anos, a partir da necessidade que o grupo sentiu de ampliar as possibilidades de contato das crianças com os livros, já que o acervo da escola era limitado. Ao narrar essa vivência em anos anteriores, Aline pontuou algumas dificuldades encontradas, como as crianças não saberem caminhar em grupo: “teve uma vez que um menino perdeu o tênis no caminho e, quando eu olhei pra trás e vi ele com um tênis só, eu perguntei o que tinha acontecido, e ele disse que tinha caído, fui

<sup>21</sup> Essa prática se repetiu com as outras turmas também. Meu encontro com as professoras acontecia depois de ter passado um turno acompanhando a rotina do grupo. Essa escolha foi feita para que eu pudesse conhecer as crianças e ter uma ideia inicial da dinâmica das turmas e, assim, conseguir me situar melhor durante as conversas com as professoras.

ver, e o tênis tava lá no começo da quadra, ele achou que tinha que seguir caminhando e não avisou ninguém”. Falou também que algumas crianças se cansavam e, na volta, queriam colo; que se atrapalhavam de ter que levar a sacola em que carregavam os livros mais a garrafinha de água, pois sentiam sede; que queriam ir ao banheiro no meio do caminho. A partir dessa análise, ela havia iniciado um projeto, que denominou “Andanças”,<sup>22</sup> com o objetivo de que as crianças primeiro caminhassem nas redondezas da escola, em pequenos grupos, e só depois iniciassem as idas à Biblioteca.

### Cena 3: conversa com a Pri

A Pri era a professora da Turma 5. Todas as crianças dessa turma já estavam na escola há um ou dois anos (dois meninos haviam chegado em setembro de 2018). A maior parte delas havia sido da Turma 4 no ano anterior, turma pela qual a Pri também era responsável. A decisão de a professora acompanhar a turma em 2019 foi parte de uma conversa que tivemos no final de 2018, quando a Ju relatou o quanto a turma era desorganizada no início daquele ano e como a Pri realizou um trabalho de constituição de grupo que produziu excelentes resultados no bem-estar das crianças. Nesse início de ano letivo, a Pri estava um pouco ansiosa sobre como seria ficar dois anos seguidos com o mesmo grupo, especialmente porque a turma havia trocado de sala e agora tinha um jardim anexo, e as crianças não sabiam utilizar aquele espaço. Contou que as regras sobre brincar nesse espaço estavam sendo construídas com as crianças à medida que coisas que não podiam acontecer aconteciam. Tinham também algumas combinações que Hellinton e Pedro, crianças que eram da Turma 5 no ano anterior, nessa mesma sala, haviam compartilhado com a turma. Pri evidenciou, em nossa conversa, que as regras estavam relacionadas basicamente ao que não se poderia fazer no pátio e destacou a fala de Adão em uma das conversas sobre o assunto, “esse pátio é mesmo sem graça”, como um sinalizador de que aquele modo de lidar com a situação não estava parecendo bom para as crianças.

## Participar em pequenos detalhes

Durante a conversa com a Pri e a Ju, a jovem aprendiz, Andressa, que ajudava com demandas burocráticas na escola, chamou a Juliana para tirar uma dúvida. Ela estava imprimindo as fotos das crianças e seus nomes para identificar as agendas, e, então, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Ju: “Pri, só uma coisa: do Vitor Eduardo, tu coloca os dois nomes?”  
Pri: “Não, Ju. Só Vitor.”  
Ju: “E o Adão Caetano? Sim, né? Ou só Adão?”  
Pri: “Não, Ju. Ele não gosta muito do Caetano. Só Adão.”  
Ju: “Então tá, só Adão, Andressa.”

22 A comunicação sobre esse projeto está disponível no Anexo 2 desse texto.

Quanto à participação das crianças, a Pri enfatizou, assim como a Aline e a Mari, questões relativas à rotina, especialmente sobre os momentos nos quais ela não acompanhava as crianças da turma devido à organização dos horários de intervalo dos adultos da escola, como no almoço e no descanso.

### Cena 4: encontro formativo com a equipe

A última cena<sup>23</sup> do primeiro mês de pesquisa diz respeito ao encontro de formação realizado com professoras, estagiárias e a supervisora pedagógica. Inicialmente, apresentei-me novamente à equipe, tendo em vista que só havia sido brevemente apresentada às estagiárias novas na escola pelas professoras nos dias anteriores. Compartilhei com elas o objetivo da pesquisa e informei que os encontros mensais de formação faziam parte do processo, e que a participação delas seria realizada conforme sua disponibilidade e interesse. É importante salientar que a Ju havia planejado os dias de encontros com a equipe para horários em que a maioria estivesse disponível, e que o horário de início e término viabilizava que todas aquelas que tinham aula na faculdade à noite pudessem participar.

A escolha do tema de discussão do primeiro encontro foi pensar sobre a participação das crianças nos momentos de rotina, considerando a problematização sobre autonomia ocorrida no final do ano anterior, bem como a emergência desse tópico nas conversas realizadas com as três professoras.

A dinâmica do encontro iniciou com uma discussão em quatro pequenos grupos formados pelas professoras e pelas duas estagiárias responsáveis por cada turma, e um formado pela professora volante e pela estagiária volante do turno da manhã<sup>24</sup>. Solicitei que conversassem sobre como percebiam a participação e a autonomia das crianças nos momentos de rotina e que, depois disso, identificassem os aspectos positivos e negativos desses momentos.

Os principais pontos positivos que emergiram dessa conversa foram: a proposta da escola compreendida como uma instituição que estava tendo pela primeira vez a oportunidade de viabilizar a participação das crianças; e o incentivo da Juliana e das professoras para que as estagiárias se relacionassem com as crianças autonomamente. Por outro lado, os pontos negativos diziam respeito: à urgência do tempo em determinados momentos da rotina que influenciava nos modos de se relacionarem com as crianças; à ausência de reflexão sobre o exercício de uma autoridade respeitosa com as crianças; e à confusão de entendimento sobre quais eram as orientações da escola na resolução de conflitos com as crianças.

23 Durante os meses de março a maio, a escola contava com mais uma professora além de Aline, Pri e Mari, que era a professora volante, porém, ela foi desligada no mês de junho, e optamos por não adicionar sua participação nesse trabalho, tendo em vista a descontinuidade do processo.

24 No turno da tarde, não havia estagiária volante.

Para iniciar essa análise, retomo uma das perguntas levantadas durante os meses de inserção na escola em 2018: qual é o entendimento da equipe sobre autonomia das crianças? Neste ponto, também foi importante revisar o meu próprio entendimento sobre tal conceito.

A palavra autonomia se fez bastante presente nos diálogos do primeiro mês da pesquisa, de forma que chegamos a pensar que este seria um dos princípios da tese. Porém, na triangulação das manifestações dos sujeitos participantes da pesquisa com concepções de autonomia encontradas em MONTESSORI (2017), DEWEY (2002) e FREIRE (2002), autores que dialogam com as Pedagogias Participativas, encontrei considerações que indicaram outra reflexão, a qual teve extrema importância nas demais ações de pesquisa.

A interseção proposta entre os três autores supracitados diz respeito à relação entre autonomia, independência, liberdade e autoridade docentes. Maria Montessori (2017) embora seja conhecida, especialmente no senso comum, como uma autora que defende a autonomia das crianças, apresenta, em sua obra, uma ideia voltada para a construção desta através da aprendizagem da independência pelas crianças. A autora afirma as características de dependência das crianças ao nascerem e defende um método de educação que possa reduzir os laços sociais que limitam as atividades da criança (MONTESSORI, 2017). A autora pontua ainda que,

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em *ajudar* as crianças a avançar no caminho da independência [...]. Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos: eis o que é uma educação na independência. (MONTESSORI, 2017, p. 61, grifo da autora).

Entendendo que toda ação na escola é pedagógica, as observações feitas pela equipe sobre a participação e o protagonismo das crianças se relacionaram especialmente aos momentos de rotina, que, em certa medida, haviam se tornado alienação (BARBOSA, 2006), refletindo uma ausência de interpretação desses momentos como reais oportunidades de aprendizagem para as crianças em nome de uma ideia superficial de autonomia infantil.

Na obra de Dewey (2002), o autor aponta que a autonomia das crianças deve estar ligada à vida real, ou seja, a escola deve contribuir para que a criança, através da resolução de problemas em suas relações e aprendizagens no cotidiano, construa recursos para sua autonomia. Nesse sentido, situações como a reflexão sobre a organização do tempo na escola para que este não influencie negativamente as relações dos adultos com as crianças nem entre elas, a experiência de caminhar com os colegas e professoras pelo bairro, a construção de regras para uso do jardim da sala de referência e a aprendizagem das crianças a respeito da diversidade podem ser oportunidades da vida real para que as crianças construam significados a respeito da autonomia.

Paulo Freire (2002, p. 102), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, assinala que

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em

que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

As reflexões apontadas pela equipe a respeito da autonomia das crianças estavam diretamente ligadas à ideia de liberdade: liberdade para irem sozinhos ao banheiro, liberdade para se servirem, liberdade para arrumarem seus pertences. Por outro lado, a decisão sobre o que fazer com o carrinho levado por uma criança até o refeitório na hora do almoço, a inconsistência sobre as orientações institucionais sobre como agir em momentos de conflito e a ausência de reflexão sobre o exercício de uma autoridade respeitosa com as crianças demonstravam certa fragilidade do caráter formador desse espaço pedagógico, tanto para as crianças quanto para os adultos.

A problematização proposta, então, foi a de refletirmos sobre a liberdade que estava distanciada de relações com os adultos que sustentassem o aprendizado para a autonomia. Autonomia não é fazer sozinho, mas saber fazer sozinho e, quanto a isso, crianças pequenas teriam de fato autonomia para tomar decisões a respeito de sua higiene, alimentação, cuidados pessoais ou sobre sua segurança no espaço escolar? Qual seria o papel dos adultos nessa reflexão? Freire (2002, p. 105) nos lembra que uma autoridade coerentemente democrática exige o esforço

de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia.

Traduzindo esse pensamento para a Educação Infantil, os adultos, enquanto autoridades democráticas, precisavam assumir uma postura de corresponsáveis pela aprendizagem para a autonomia das crianças, compreendendo que esta será alcançada por elas mais à frente em diversos aspectos de suas vidas.

Então, voltamos à ideia de independência proposta por Montessori, que oferece às crianças oportunidades de construir aprendizagens para não dependerem dos adultos em todas as suas ações. Dewey (2002, p. 47) nos ajuda a compreender esse processo ao declarar que, “sob o ponto de vista social, a dependência denota, portanto, mais uma potencialidade do que uma fraqueza; ela subentende interdependência”. O autor aponta ainda a plasticidade que o ser humano apresenta na sua infância para aprender e formar hábitos através de uma relação orgânica com o meio em que vive. (DEWEY, 2002).

Tomando consciência da importância de que os adultos acolham a dependência das crianças na EI como uma oportunidade de aprendizagem para a independência e para futura autonomia, pode-se contribuir para a elaboração de outros modos de significar essas relações para além da hierarquia etária. Desse modo, situamos as crianças como pessoas que podem agir com independência na escola, e os adultos como parceiros que oferecem segurança e apoio nas situações em que as aprendizagens necessárias para sua realização não tenham sido ainda construídas pelos meninos e pelas meninas.

Um dos exemplos possíveis para evidenciar essa afirmação foi a discussão realizada sobre o uso de garrafinhas de água pelas crianças na escola, na qual concluímos que é responsabilidade das famílias enviarem a garrafinha diariamente na mochila, das professoras lembrarem àquelas que esquecem, fornecerem copos às crianças quando isso acontecer e também lembrarem-nas, durante o dia, de se hidratarem. As crianças podem, independentemente, retirar as garrafinhas e guardá-las nas suas mochilas, podem enchê-las com água no bebedouro, levá-las para o pátio quando forem brincar, podem esvaziar a água que sobrou de um dia para o outro. Dessa forma, pelo exercício das ações que lhes é possível realizar e pela tomada de responsabilidade pelos adultos naquilo que ainda não são competentes para assumir, as crianças podem atribuir um significado à relação intergeracional, fundamentado pelo respeito à sua agência concomitante ao cuidado necessário para o desenvolvimento de sua autoconfiança.

Assim, nossas aprendizagens sobre autonomia, guiaram-nos pelo caminho da reflexão constante durante os meses de pesquisa, essencialmente sobre a importante dimensão do cotidiano escolar de compreendermos qual é o papel do adulto e qual é o da criança nas relações que se estabelecem no enredo educativo. Hoje, percebo que essa aprendizagem serviu como pano de fundo de todas as outras discussões e que provocou mudanças importantes no cotidiano da escola.

Na sequência discuto, os dois Incidentes Críticos do mês e os conteúdos emergentes deles.

### 3.2 Incidente Crítico 1: a ida das crianças à Biblioteca Pública Municipal

Conforme comentado na cena sobre a conversa com a professora Aline, a escola tinha por hábito levar as crianças de todas as turmas até a Biblioteca Municipal. Essa ideia surgiu com o objetivo de ampliar o acesso das crianças a um repertório maior de livros. Em uma parceria com os funcionários da Biblioteca, todas as crianças recebiam suas carteirinhas para retirada de livros, e essa prática era iniciada entre os meses de março e abril todo ano. No encontro com a Mari, esse assunto foi trazido pela professora como uma das ações que ela estava planejando realizar nas próximas semanas. Naquele momento, questionei a Mari e a Ju por que aquele era o único local da cidade frequentado pelas crianças com a escola. Apontando a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), segundo a qual a etapa da Educação Infantil complementa a ação da família e da comunidade na educação das crianças, convidei-as a pensar na possibilidade de refletirmos sobre esse hábito, tornando-o um projeto no qual a participação das crianças na comunidade pudesse ser expandida e aprofundada.

Na conversa com a Aline, ela apontou suas questões referentes a ir até a Biblioteca com as crianças da Turma 3, tendo em vista a análise que havia feito sobre o modo como costumava receber as crianças novas na escola, inserindo-as nas práticas já estabelecidas, sem considerar as especificidades de cada grupo. Como dito anteriormente, Aline estava realizando o projeto “Andanças”, com objetivo de as crianças aprenderem a caminhar pela cidade na companhia umas das outras e de suas professoras antes de começarem a ir à Biblioteca Municipal. Juliana trouxe então as discussões realizadas com a Mari sobre a possibilidade de ampliação dessa proposta para além da Biblioteca. Na conversa com Aline, discutimos sobre as singularidades das turmas e de cada criança dentro desse processo. Quando conversamos com a Pri, esse tema emergiu novamente na discussão, dessa vez com a professora problematizando o quanto essa experiência acabava se tornando repetitiva para as crianças, considerando que os alunos da Turma 5 visitavam a Biblioteca quinzenalmente desde que estavam na Turma 3, e que havia poucas alterações no acervo. A partir desse relato, percebemos que essa ação era realizada pela escola há alguns anos, e que as discussões realizadas pela equipe a esse respeito geralmente tinham como foco o cuidado com as crianças, que costumavam transgredir as regras de segurança durante a caminhada, ou o esquecimento das famílias de devolver os livros nos dias combinados. Portanto, essa prática parecia não estar oferecendo aprendizagens significativas nem para as crianças, nem para os adultos, e precisávamos reavaliá-la.

### 3.3 Incidente Crítico 2: a emergência do brincar heurístico na Turma 3

A reflexão sobre a possibilidade de realizar propostas do brincar heurístico (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FOCHI, 2018) com as crianças da Turma 3 surgiu junto com a discussão sobre autonomia, relatada anteriormente, na qual conversamos, Aline, Ju e eu, sobre as especificidades das crianças nessa turma, identificadas pela professora. Num primeiro momento, as reflexões da professora pareciam indicar que as crianças eram imaturas comparadas às que chegavam à escola em anos anteriores. Problematizando a questão da imaturidade, conversamos sobre as experiências anteriores dessas crianças, retomando a ideia de currículo expressa nas DCNEI, o qual é definido como ações pedagógicas que articulam as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio da humanidade (BRASIL, 2009). Chegamos ao brincar heurístico através dos relatos da Aline sobre como as crianças brincavam com os materiais não estruturados disponibilizados na sala: “*elas demoram muito tempo para construir alguma coisa, ficam tentando encaixar peças que não cabem umas nas outras, não conseguem equilibrar*”. Questionei se já haviam estudado sobre o brincar heurístico, e Ju disse conhecer o assunto por meio de participações em jornadas do Observatório da Cultura Infantil (OBECI) e palestras de seu coordenador, Paulo Fochi,

mas que nunca havia se dedicado a aprofundar estudos sobre a temática por ser voltada a crianças bem pequenas. O método sobressaía à criança, havia conteúdos importantes para serem debatidos a partir dessa problematização.

A partir das reflexões provocadas pelos dois ICs desse primeiro mês de pesquisa – a [ida das crianças à Biblioteca Pública Municipal](#) e a [emergência do brincar heurístico na Turma 3](#) – surgem alguns dos elementos articuladores dessa tese.

O primeiro deles se refere à abordagem, ou seja, às escolhas da escola sobre como fazer, nesse caso, relacionadas à prática de levar as crianças à Biblioteca Pública Municipal. Orientadas pelas experiências de projetos da abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, 2016), em que uma escola (ou várias escolas) escolhe aprofundar investigações com as crianças de todas as turmas acerca de uma temática escolhida pelas professoras, atelieristas e pedagogistas, com o propósito de conhecer as formas de aprender das crianças, ao mesmo tempo em que amplia-se o seu repertório de experiências com o assunto investigado, consideramos que a ida à Biblioteca poderia ser uma das ações situadas dentro de um [Projeto Institucional](#) de longo prazo, que teria como foco compreender como a escola pode contribuir para a ampliação das possibilidades de participação das crianças na comunidade, ao mesmo tempo em que viabiliza a elas o direito de aprender a participar em diferentes contextos (BRASIL, 2017). Junto a essa discussão, surgia um dos princípios dessa tese, a [Continuidade das Experiências](#), tendo em vista que

a realidade da criança é ainda bastante fragmentada, marcada pelo “aqui e agora”, a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e das meninas. (FOCHI, 2015, p. 226).

Nossa intenção foi ressignificar as visitas pontuais à biblioteca local, transformando-a em um processo contínuo de crescimento e qualidade das relações das crianças com a cidade. Optamos também por levar em conta a importância de que os adultos envolvidos na organização de um projeto possam ter tempo para “a discussão das várias possibilidades, hipóteses e rumos potenciais que o projeto pode tomar” (RANKIN, 1999, p. 198) antes de iniciar a participação das crianças. Então, acordamos que a equipe continuaria suas discussões e no mês seguinte planejaríamos as primeiras ações.

O segundo elemento emergiu das reflexões com a Aline, nas quais ficou evidente a importância de conhecermos e respeitarmos as [Singularidades das Crianças](#), situando-as como um princípio orientador das relações na escola. A definição de currículo das DCNEI (BRASIL, 2009) nos convoca a estarmos atentas às experiências e aos saberes das crianças para articulá-los em nossas práticas com o patrimônio da humanidade. Nesse sentido, consideramos que muitas das crianças da Turma 3 talvez não tenham frequentado contextos que viabilizassem o brincar heurístico. Golschmied e Jackson (2006, p. 149) afirmam que

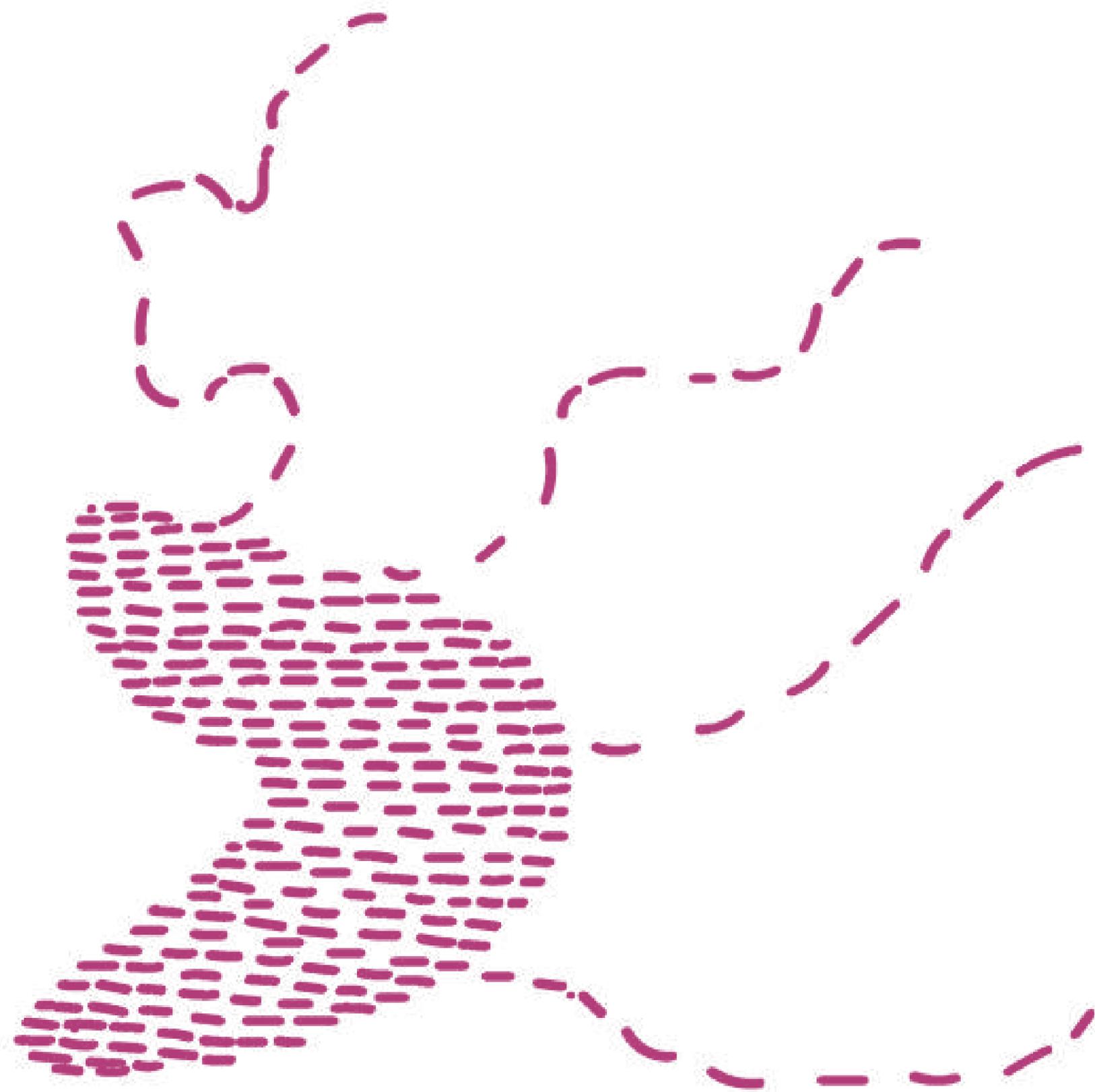
O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão suas próprias idéias e juntarão os seus próprios materiais. Com efeito, um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante.

Aliadas a essa afirmativa, planejamos convidar as crianças para sessões de jogo heurístico. Antes disso, porém, era preciso aprofundar os estudos sobre o assunto, pois esse era um conteúdo novo para a professora, para as estagiárias e para a supervisora. Combinamos, então, que, nas semanas seguintes, elas estudariam essa abordagem a partir de dois livros – *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*, de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006); e *O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBEI*, organizado por Paulo Fochi (2018) – e planejaríamos as sessões conjuntamente no mês seguinte.

Quanto às ações de sustentação da proposta pedagógica, a primeira delas a fazer sentido é a importância da Formação em Contexto, considerando, por exemplo, que a prática de visita à Biblioteca Municipal não era uma ação repetida há anos sem ser problematizada e, por outro lado, o brincar heurístico nunca havia sido considerado por ser nomeadamente uma abordagem para crianças bem pequenas. Assim, atentar para os detalhes dos acontecimentos cotidianos permitiu que lançássemos novos olhares tanto para o que se oferecia quanto para o que ainda não se oferecia às crianças.

No mês seguinte, outras aprendizagens foram sendo amarradas a essas e assim sequencialmente. Para não tornar a escrita repetitiva, nem deixar a continuidade do processo invisível, nos capítulos seguintes, serão discutidos os ICs de cada mês, e a continuidade dos processos em andamento será evidenciada em quadros chamados *propagações*<sup>25</sup>.

25 Os quadros de “Propagações” são inspirados na narrativa de Gianni Rodari (1982), apresentada no início desse texto, com o intuito de dar visibilidade a algumas das situações vividas na escola como decorrência das ações dessa pesquisa.



## Capítulo IV

Construindo uma ideia de relação  
ética entre adultos e crianças:  
*escuta e intervenções*

# Capítulo IV

## Construindo uma ideia de relação ética entre adultos e crianças: escuta e intervenções

(abril de 2019)

Neste capítulo, marcam-se como Incidentes Críticos as **Relações éticas entre adultos e crianças**, advindas tanto das observações realizadas em campo quanto dos encaminhamentos finais do último encontro de formação com a equipe, realizado no mês de março. A discussão decorre da reflexão feita pela equipe, durante as semanas em que não estive na escola, acerca do que é papel das crianças e dos adultos. Assim, listo mais um elemento da abordagem de trabalho dessa escola, nomeado de **Ações Cotidianas**. O eixo de articulação dessa seção é a intervenção dos adultos nas relações com as crianças em busca de promover relações honestas e conscientes. Apresenta-se, nesse capítulo, também, mais uma ação de sustentação, a **Ação da Supervisão Pedagógica**, compreendida como uma função fundamental de articulação e manutenção de todas as relações na escola. No processo de continuidade das reflexões do mês anterior, aprofundamos as discussões sobre os **Projetos Institucionais** a partir dos registros produzidos pelas professoras para o projeto Crianças na Cidade, decorrente do IC referente à ida das crianças à Biblioteca Pública Municipal. Tal aprofundamento, somado às aprendizagens sobre os papéis das crianças e dos adultos na escola, construídas no mês de abril, possibilitou-nos elaborar a ideia do projeto dos organizadores do refeitório como mais uma abordagem institucional, que está indicada como IC do mês de maio.

Voltando a campo, no segundo mês de pesquisa, os encontros foram orientados pelas **Relações éticas entre adultos e crianças**. Tanto nas evidências do cotidiano<sup>26</sup> – pontuadas por Stake (2011) como apreciação de uma experiência (compreensão) – quanto nas discussões nos momentos formativos – que, segundo o mesmo autor, representam um pensamento de causa e efeito (explicação) (STAKE, 2011). Esse foi, então, o IC escolhido para este período, tendo em vista que essa temática é indispensável para a discussão sobre o protagonismo das crianças, pois reflete o modo como afirmamos seu lugar enquanto pessoas que têm direito a serem respeitadas não apenas como futuros adultos, mas como sujeitos que vivem a etapa geracional da infância em relação com aqueles que fazem parte de suas vidas, mediante as especificidades dessa etapa.

26 As evidências do cotidiano foram coletadas através das observações realizadas nos momentos que passei com as crianças e a equipe, acompanhando e participando de suas atividades.

Orientada pelo princípio da pesquisa narrativa de que “localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas quando vemos um evento” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 63), cabe aqui destacar que as ações dos adultos nessa escola refletiam, desde o período de inserção no campo (bem como em todos os outros encontros que tive com esse contexto previamente), um desejo de fortalecimento de um projeto pedagógico que respeitasse as crianças. O que foi observado, no entanto, é que a compreensão do significado de uma relação de respeito advinha, em parte, das concepções individuais de cada pessoa da equipe, “como a corporificação de histórias vividas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 77) e significadas em suas trajetórias pessoais e profissionais. Por outro lado, a equipe, naquele tempo e espaço, demonstrava o desejo de construir uma concepção identitária da escola sobre as relações éticas entre crianças e adultos, como afirmou a Ju em uma de nossas conversas: “as estagiárias ficam no máximo dois anos na escola, as professoras também têm uma rotatividade, apesar de menos frequente. Precisamos que, neste entra e sai de gente na equipe, esta lógica de relação respeitosa com as crianças permaneça”.

### Onde tu vai?

Hoje, quando cheguei na sala de referência da Turma 4, esperei um pouco para entrar porque a Mari conversava com algumas crianças que estavam em conflito. Fiquei parada à porta, então, quando o Brayan me enxergou, vestido com sua camiseta do Sport Club Internacional, lançou aquele sorriso de costume, veio em minha direção e passou por mim, indo para o corredor. Chamei-o, pois notei que não havia falado para a professora que ia sair.

Queila: Ei, colorado, onde tu vai?

Brayan: No banheiro.

Queila: E tu avisou alguém?

Brayan: Sim.

Queila: Quem?

Brayan: Tu!

(Diário de campo, 25 de abril de 2019).

Reafirmo, neste zoom, as palavras de Barbosa (2014, p. 241) sobre a ética na pesquisa com crianças:

Mesmo quando o tema da investigação não trata de qualquer coisa íntima ou sensível, o fato de participar de uma investigação leva os sujeitos, pesquisadores e pesquisados, a reflexões e a transformações pessoais e sociais, produzindo uma experiência de compartilhamento de ideias ou situações vividas.

Sem desconsiderar a marotice do Brayan, esse momento compartilhado com ele evidencia o quanto as crianças são competentes para compreender as responsabilidades dos adultos para com elas, e o quanto precisamos refletir sobre isso.

Realizamos então um debate sobre textos da revista Pátio nº44, previamente enviados à equipe, cuja temática principal era a ética na Educação Infantil. A dinâmica do encontro se deu a partir de uma rodada inicial principal sobre o significado da ética na Educação Infantil. Após, em grupos, as professoras e estagiárias sistematizaram alguns aspectos que julgavam positivos e outros que poderiam qualificar as relações com as crianças, e os conteúdos emergentes se relacionaram a ações como: recepção das crianças, organização dos seus pertences, momentos de higiene, momentos de alimentação, momentos de descanso, etc.

O cenário que se apresenta, portanto, nos leva ao âmbito das **Ações Cotidianas** como um dos elementos da abordagem da escola. Escolhe-se esse termo pela importância de ressaltar, na EI, os acontecimentos compartilhados no dia a dia da escola como um universo de aprendizagens que compõem a vida das crianças – e também dos adultos – e que constituem suas subjetividades. A educação assim é compreendida como processo de interpretação e produção de conhecimento pelas crianças sobre sua presença no mundo, na relação estabelecida com os outros e com os artefatos da humanidade. Dessa forma, entende-se que

a pedagogia do cotidiano é constituída por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola. Logo, apoiamo-nos no argumento de que há um modo de fazer e de criar conhecimento no dia a dia, ou seja, o conjunto das práticas próprias da experiência de estar em uma instituição coletiva assume status de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para meninos e meninas. (CARVALHO; FOCHI; 2017, p. 16).

Com isso, pretende-se atribuir valor às necessidades coletivas e individuais de aprendizagem das crianças sobre pequenos detalhes, como: aprender a utilizar talheres, a compartilhar espaço na mesa, a organizar-se para dormir, a resolver conflitos, a cuidar de suas roupas, a questionar regras, a compreender a importância destas em espaços coletivos, etc. Detalhes esses que costumam ser negligenciados tanto no currículo como no planejamento, mesmo sendo enfatizados na legislação atual.

Afinal, é da garantia dos direitos da infância que estamos tratando quando defendemos uma pedagogia que mobilize os adultos a estarem com as crianças para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada. (CARVALHO; FOCHI; 2017, p. 16).

Transformar os percursos das crianças na EI em bonitas jornadas significa considerar que cada uma protagoniza a sua experiência no dia a dia da escola. O cotidiano, nesse sentido, é entendido como uma oportunidade para que as “crianças de forma espontânea, a partir das possibilidades de se expressarem e se colocarem no mundo” (FRIEDMANN, 2017, p. 44) possam exercer o protagonismo.

Neste mês, a principal reflexão do grupo se deu a respeito de dois aspectos das **Ações Cotidianas**. O primeiro estava relacionado a como as educadoras se comportavam em momentos coletivos de rotina, por exemplo, batendo palmas para chamar todos no pátio, gritando de longe quando algo que julgavam inadequado estava acontecendo, conversando alto enquanto caminhavam pelo refeitório durante as refeições das crianças.

O segundo aspecto estava relacionado às regras estabelecidas como sendo “da escola”, porém não havia um consenso geral sobre isso, e cada educadora agia de um modo, como relatou uma das estagiárias: “teve um dia que um dos meninos trouxe o carrinho para o refeitório, então uma criança da outra turma sinalizou que não podia. Daí eu peguei o carrinho dele e disse que ia guardar comigo e depois entregava. Só que meu turno acabou e ele estava no soninho, então coloquei em cima do armário da sala”. Quando o menino acordou, pediu pelo seu carrinho para todas as professoras que encontrava e ninguém sabia onde estava. Por fim, a professora da turma encontrou o brinquedo em cima do armário.

Identificamos então que a confusão de concepções entre o que denominavam autonomia das crianças (discussão do mês anterior) e a responsabilidade ética dos adultos nos cuidados com elas interferia diretamente no modo de **Participação das Crianças** e, com isso, na intenção de construir um projeto identitário da escola, tendo em vista que cada pessoa parecia indicar, em suas ações, significados diferentes sobre isso.

Considerando que a ética das relações entre adultos e crianças passa pela liberdade dos alunos e pela autoridade docente, precisamos considerar que, ao “reconhecermos a liberdade das crianças como semelhante à nossa e também diferente dela, podemos afirmar uma distinção entre educação e domesticação” (RENAUT, 2002, p. 178). Essa necessidade ficou evidente com esse IC, pois diversas concepções sobre obediência das crianças aos adultos e domínio de turma pelas professoras e estagiárias estavam atravessadas pelas suas memórias particulares de uma relação arbitrária e verticalizada com suas professoras durante a infância. Gomes (2012, p. 168) afirma que, “mesmo não havendo um modelo único, existem recorrências na configuração de um trabalho ao se constituir como profissão”. Muitas dessas recorrências na EI dizem respeito à ausência de credibilidade dos adultos na participação competente das crianças na organização da vida escolar, originárias tanto do histórico que ainda carregamos de uma área advinda da assistência quanto da herança de uma educação tradicional transmissiva. (CRUZ; SCHRAMM, 2019).

Nesse sentido, precisamos relembrar o princípio da não dissociação entre o cuidar e o educar na EI, pelo qual se faz necessária a experiência de um cotidiano que ofereça segurança para os meninos e meninas, em que possam encontrar os fundamentos tanto das regras quanto dos significados compartilhados (GALARDINI, 2017) e, assim, participar tanto das definições de regramentos cotidianos quanto do seu cumprimento, conscientes das razões pelas quais se fazem necessárias essas convenções sociais em espaços coletivos.

Para compreender melhor essa análise, retomo que as principais dificuldades encontradas pela equipe na relação com as crianças diziam respeito a momentos de manutenção da rotina, ou seja, regras precisam ser cumpridas para que tudo ande bem. Aponto, a seguir, duas considerações derivadas dos exemplos discutidos com a equipe:

- Se acabou o tempo do pátio, bater palmas e chamar as crianças para que se cumpra o tempo de retorno à sala se torna mais importante do que considerar que elas estão envolvidas em suas brincadeiras e valorizar e respeitar esse momento. Evitar essa

situação exige comunicá-las com antecedência, em seus pequenos agrupamentos ou mesmo individualmente, de que o tempo de permanência naquele lugar vai terminar em breve.

- Se estamos no horário do almoço, a importância de dar continuidade à alimentação, pois há horários a cumprir na rotina, sobrepõe-se à discutir sobre um dos meninos ficar ou não com seu carrinho, buscando uma solução que promova aprendizagens sobre as regras coletivas bem como sobre a importância do bem estar individual durante as refeições.

Faço então um contraste com as ações das professoras e estagiárias observadas nos momentos de propostas dirigidas às crianças, nos quais as relações entre elas e as crianças manifestam muito mais respeito ao direito de expressão, de tempo, de produção de significados pelas meninas e pelos meninos. Assim, retomo a interferência da construção social do papel docente na EI como assistência científica e/ou como preparação para o Ensino Fundamental (CRUZ; SCHRAMM, 2019), pela qual se separam os momentos de cuidado e os pedagógicos. Embora as crianças sejam as mesmas, os adultos atuam de modos muito diferentes nos momentos ditos de rotina e naqueles ditos de aprendizagem. Nesse sentido, trazer à luz essas questões do cotidiano da escola foi fundamental para contribuir com a tomada de consciência da equipe acerca das razões que as levavam a atuar de formas tão ambíguas.

A presença da Ju nesse encontro, representando sua função de articulação e de referência pedagógica, também foi fundamental para que a equipe pudesse conhecer a razão de muitas escolhas que já haviam sido feitas antes quanto à organização da rotina. Além disso, a Ju apontou a necessidade de retomar um processo vivido em anos anteriores, em que construíram, a partir da análise da jornada diária, folhetos que indicavam o papel dos adultos e o papel das crianças em diferentes espaços da escola e que estavam distribuídos pelas paredes. Nesse ponto, junto com algumas das professoras que também estavam na escola naquele período, analisaram que os informativos não tinham sido discutidos novamente depois de irem para as paredes, que as pessoas que entraram na equipe depois disso não tinham participado de nenhuma reflexão sobre o assunto e que talvez eles já não representassem o conhecimento construído na escola.

Esse, portanto, foi um dos pontos de partida para a reinvenção das relações éticas entre adultos e crianças: compreender que as **Ações Cotidianas** são oportunidades de ilimitadas aprendizagens para todas e todos. Foi também o início de uma trajetória de conscientização sobre princípios fundamentais para uma escola sustentada pela Pedagogia-em-Participação, onde

a democracia seja, simultaneamente, um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 191-192).

Finalizo esse capítulo com as propagações derivadas dos encontros do mês anterior para este e das pedras lançadas para a continuidade dessas propagações.

## A troca das escovas de dente: *tarefa ou oportunidade de aprender?*

Uma das conversas que tivemos no mês anterior, que começou no encontro com a Mari e propagou para as conversas com a Pri e a Aline, foi sobre a troca das escovas de dentes das crianças. A escola recebe muitas escovas do Programa Sorridindo para o Futuro (um dos serviços oferecidos pelo Sesc-RS) e, por isso, as professoras trocavam todas as escovas das crianças mensalmente. Em um dia definido por elas, todas as escovas eram substituídas por outras, cada professora escolhia uma cor, que era a mesma para todas as crianças da turma. Foi uma conversa repleta de brincadeiras, discordâncias, perguntas, uma pedra lançada no rio. Neste mês, as escovas não eram mais todas da mesma cor, estavam sendo substituídas a partir da análise individual com cada criança, em que elas observavam se sua escova ainda estava em boas condições de uso e conversavam sobre por que algumas escovas estragam antes das outras, sobre a limpeza adequada após a escovação.

É preciso prestar atenção aos detalhes. Cuidar de si, cuidar das coisas, cuidar dos outros, tomar decisões conscientes, nada se sabe por acaso, tudo é aprendido, pela experiência da vida compartilhada.



## Espaços vazios: *quais convites podem oferecer?*



Uma estrutura para balanços, sem balançar-se. Escorregadores pelos quais só escorra a água da chuva. Pontes para o vento atravessar.

O que propagou: nas estruturas vazias observadas no mês de março, balanços de tecido trouxeram outras oportunidades de brincar para as crianças.

A pedra que foi lançada e quase foi direto ao fundo: Quanto tempo o pátio da frente da escola com os brinquedos de madeira ainda ficará fechado? Que tal convidar as famílias para retirar o

que está podre e organizar o espaço para que as crianças possam aproveitá-lo?

# Capítulo V

Compreendendo a escola  
como projeto coletivo I:

*uma jornada educativa*

(maio de 2019)



# Capítulo V

## Compreendendo a escola como projeto coletivo I: uma jornada educativa

(maio de 2019)

Neste mês, os ICs escolhidos como eixo para análise foram os **Projetos Organizadores do Refeitório** e **Crianças na Cidade**. A narrativa tem como foco apresentar esses dois **Projetos Institucionais** enquanto práticas pedagógicas que articulam e fortalecem as relações de corresponsabilidade dos adultos pela educação de todas as crianças da escola. Nesse sentido, o princípio da **Continuidade das Experiências** é retomado, e chegamos à discussão sobre a **Participação das Crianças**. A **Relação com a comunidade** emerge, neste capítulo, como vinculações que sustentam a atuação da escola como um serviço para a infância, que convida a ressignificar o status social das crianças. Além dessa ação de sustentação, novamente, a **Formação em Contexto** é evidenciada como uma prática que viabiliza a inauguração e avaliação de oportunidades de aprendizagem para e com as crianças e contribui para uma **Autoria Docente** orientada pelo desenvolvimento profissional, com espaço para criação e experimentação de cada professora.

O mês de maio foi marcado pelas aprendizagens construídas a partir de dois **Projetos Institucionais**, com o objetivo articulado de promover uma ideia de escola enquanto projeto coletivo, em que crianças e adultos se sintam pertencentes à uma comunidade educativa, conectando as ações pedagógicas de modo a oferecer aos meninos e às meninas uma experiência escolar orientada pela sua participação e pela continuidade das suas experiências. Porém, cada um desses projetos apresenta intencionalidades pedagógicas específicas, sobre as quais converso a seguir.

### 5.1 Crianças na Cidade

O projeto Crianças na Cidade havia sido idealizado em março, a partir do IC da ida das crianças à Biblioteca, tendo como questões iniciais:

- Por que as crianças só visitam a Biblioteca e nenhum outro espaço?
- Que sentido essa prática tem para elas, para as professoras, para as famílias, para os trabalhadores da Biblioteca?



- Como poderíamos promover a relação das crianças com a cidade?

Em termos de legislação, essas questões nos propuseram a reflexão sobre a função da EI, prevista na LDB (BRASIL, 2013), de complementar a ação da família e da comunidade promovendo o desenvolvimento integral das crianças, e do compromisso com a organização de um currículo, conforme definido pelas DCNEI (BRASIL, 2019), que articule as experiências e saberes das crianças com o patrimônio da humanidade. Nesse sentido, os educadores de Reggio Emilia, segundo Carolyn Edwards (2016, p. 155-156), afirmam que

As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta. Cada criança está intimamente ligada a condições no tempo e no espaço. Todas as crianças buscam realizar sua identidade e se fazerem ouvidas dentro daquele contexto específico. O seu contexto específico é a fonte da sua individualidade; é nele que elas se expressam por meio do diálogo e da interação com o grupo, chamando adultos próximos para servir de parceiros, recursos em guias.

Assim nosso desafio seguinte foi encontrar as perguntas que indicassem caminhos metodológicos para o desenvolvimento do projeto, indo ao encontro do que era interessante para as crianças em termos de aprendizagem sobre o pertencimento a um contexto ampliado – a cidade – e sobre suas possibilidades de participação enquanto indivíduos e enquanto grupo.

Guiadas pelos princípios da **continuidade das experiências**, em que “reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (FOCHI, 2015, p. 217), e pela participação das crianças, que “requer parceria, requer confiança, requer fundamentalmente a disponibilidade para lidar com o desconhecido que o encontro com o outro oferece” (VASCONCELOS, 2015, p. 45), elaboramos uma ideia de desenvolvimento deste projeto, representada na imagem a seguir.

## Crianças na cidade



Na estrutura relacional acima, os títulos “Andanças”, “Travessias” e “Expedições” representam a etapa vivida por cada turma da escola, respectivamente, Turma 3, Turma 4 e Turma 5, o que significa que a professora referência de grupo será responsável pelo planejamento e acompanhamento das ações. Porém, crianças de outras turmas podem participar de etapas anteriores ou posteriores, considerando a reflexão realizada em nossos encontros de formação de que algumas crianças entram na escola na Turma 4 ou na Turma 5 e que oferecer algumas experiências da etapa anterior pode ser importante para que atribuam sentido ao processo. Além disso, pela característica multietária<sup>27</sup> das duas primeiras turmas, é comum que a Turma 4 tenha crianças que, no ano seguinte, irão para o Ensino Fundamental. Assim, consideramos importante que elas possam participar, também, com as crianças da Turma 5 da etapa das expedições.

O nome Andanças foi dado pela Aline, antes mesmo de considerarmos o projeto. Ela havia planejado momentos de andanças para que as crianças da Turma 3 pudessem viver a experiência de caminhar com colegas e professoras pelos arredores da escola e, assim, aprender sobre as especificidades dessa prática em grupo, que difere em diversos pontos da prática de caminhar com seus responsáveis. Dessa forma, na sequência quando

<sup>27</sup> Essa característica é devida à Emenda Constitucional nº 59/09, que tornou obrigatório o ingresso de crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil e cujo prazo final para implementação se encerrou em 2016. Com isso, as matrículas de crianças de 4 e 5 nas escolas de EI aumentaram abruptamente. No Sesquinho, muitas famílias buscaram vagas para crianças dessa faixa etária também pela necessidade da permanência delas na escola em turno integral, tendo em vista o período de trabalho dos responsáveis, já que as escolas públicas precisaram reduzir o atendimento à Pré-escola em turno integral para conseguir atender toda a demanda de matrículas de crianças de 4 e 5 anos.

começassem a ir à Biblioteca, as crianças não inaugurariam tantas ações ao mesmo tempo, o que acarretaria maior segurança e tranquilidade para o grupo.

Depois disso, pensamos diversas vezes sobre como chamaríamos as outras duas etapas, mas nunca concretizamos nenhum título. Durante a análise do projeto no processo de escrita deste texto, busquei o significado da palavra “andanças” no dicionário<sup>28</sup> e, depois, sinônimos dela. Escolhi então as duas derivações, “Travessias” e “expedições”, pois representavam, de alguma maneira, a intenção pedagógica que construímos para cada uma delas. Compartilho, a seguir, as definições de cada palavra segundo o dicionário e nossa intencionalidade com cada etapa.

Etapa	Significado no dicionário	Intencionalidade pedagógica
Andança	Ação de andar, de dar passos caminhando. Jornada que se faz durante um tempo; viagem: andanças da vida.	Oferecer tempo para que as crianças aprendam a caminhar juntas, pela escola, pelas ruas, conhecendo esses novos espaços sociais que passam a frequentar e sua vizinhança. A segunda parte dessa etapa diz respeito à experiência de compartilhar com o grupo os lugares onde cada um iniciou sua jornada, realizando visitas nas casas das crianças e das professoras, conhecendo o outro e apresentando suas individualidades. Dessa forma, estabelecem-se também outras dimensões de vínculo e relação com e entre as famílias.
Travessia	Viagem que alguém faz para um santuário ou para um lugar de devoção.	A cultura da infância, o sagrado lugar do brincar. Nessa etapa, a intenção é que as crianças sinalizem os lugares da cidade que frequentam para brincar e possam compartilhar com seus colegas momentos de brincadeira nesses espaços.
Expedição	Conjunto de pessoas que viaja para determinado território para o analisar, geralmente com propósito empírico.	Ocupar a cidade, transitar de diferentes modos, conhecer ou revistar lugares que fazem parte da cultura e organização da vida local e convidar as crianças a produzirem seus significados para esses espaços e pensar em como a cidade pode acolher suas necessidades a partir dos seus próprios pontos de vista.

Voltando à imagem representativa do projeto, os pontos apresentados em cada etapa dizem respeito à relação de cada uma delas com os princípios da **Singularidade dos Sujeitos** e da **Participação das Crianças**, pensados a partir da intencionalidade pedagógica.

Das aprendizagens construídas com as ações desse projeto, destaco a implementação de um debate mais aprofundado sobre a participação, o que nos permitiu atribuir novos significados a esse direito das crianças. Já sabíamos que não damos voz às crianças – elas já têm e a manifestam de diversas maneiras – mas, sim, decidimos por escutá-las ou não. Porém, percebia-se, no cotidiano e nos questionamentos das professoras em nossos encontros formativos, que havia muita insegurança sobre os modos de viabilizar a participação das meninas e dos meninos e também de compreender se as propostas que faziam às crianças e como intervinham de fato as colocava em uma posição de agência.

Sobre as atividades e projetos, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 209-210, grifo dos autores) declaram que, através de tais práticas, na perspectiva da **Pedagogia-em-Participação**,

<sup>28</sup> O dicionário utilizado foi o Dicio, Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 11/nov/20.

Resgata-se a criança como sujeito ativo e competente e resgata-se o aluno como sujeito pedagógico participativo que, em companhia, desenvolve os poderes de participar no roteiro da aprendizagem experiencial e nas suas aquisições. Com o resgate da imagem de criança competente, há também o resgate da sua função participativa no processo e resultados de aprendizagem. Cria-se uma epistemologia de participação e integração.

Para criar essa epistemologia, foi preciso olhar para as práticas estabelecidas e contrastá-las com o sentido que pode ser atribuído à aprendizagem da participação na infância. Hart (1992, p. 5, tradução minha) aponta que

As crianças precisam se envolver em projetos significativos com adultos. Não é realista esperar que de repente eles se tornem cidadãos adultos responsáveis e participantes com 16, 18 ou 21 anos de idade sem exposição prévia às habilidades e responsabilidades envolvidas. A compreensão da participação democrática e a confiança e competência para participar só podem ser adquiridas gradualmente com a prática; não podem ser ensinadas como uma abstração.

Ao reconhecer a participação como um processo construído nas relações cotidianas, é importante lembrar que a BNCC determina que *participar* é um direito de aprendizagem das crianças brasileiras e, portanto, precisa ser planejado e avaliado sistematicamente. Para construir um contexto participativo na escola, precisamos compreender seu significado. Nesse sentido, Francesco Tonucci, no livro “Quando as crianças dizem: Agora chega!”<sup>29</sup>, afirma que conceder a palavra às crianças implica também dar condições para que se expressem, e que, para tanto, é preciso que elas possam pensar sobre assuntos que conhecem porque fazem parte da sua vida. (TONUCCI, 2005).

Com essa compreensão, fomos, a cada encontro, planejando as ações do projeto Crianças na Cidade, a partir da análise dos registros das professoras, buscando promover cada vez mais uma participação ativa das crianças. Esse exercício praxiológico nos permitiu entender melhor os modos de cada criança participar, assim como os níveis de participação que eram viabilizados a elas. Sobre estes níveis de participação, uso como referência o modelo da “Escada da participação” proposto por Hart (1992), no qual são apresentados oito degraus, sendo três deles referentes a modelos de não-participação (manipulação – crianças são manipuladas; decoração – a participação das crianças é decorativa; tokenismo – crianças são utilizadas como representação de uma participação que não é de fato real – como símbolos ilustrativos), e cinco deles referentes a modelos de participação (participação atribuída e informada; participação consultada e informada; participação iniciada pelos adultos, com decisões compartilhadas com as crianças; participação iniciada e dirigida pelas crianças; participação iniciada por crianças e decisões compartilhadas com adultos).

Quanto aos modos de participar, lembro da primeira andança pelas casas das crianças, a qual pude acompanhar (aliás, o dia foi escolhido pela Ju e a Aline para que

29 Nesse livro, Francesco Tonucci, pedagogo e desenhista italiano, narra os 11 anos de participação das crianças no projeto “A cidade das crianças”, que iniciou na cidade de Fano, sob sua direção científica.

eu estivesse junto). Faço aqui um parêntese para contar duas coisas importantes sobre minha participação nas atividades dos projetos acompanhados. A primeira delas diz respeito à colaboração da equipe em todos os momentos do processo investigativo, organizando um cronograma de atividades que viabilizasse minha presença em diversos momentos considerados importantes para a pesquisa. A outra foi o quanto estabelecemos uma relação de confiança, tanto com os adultos, que acolhiam minha participação e a consideravam muitas vezes um ponto de apoio, especialmente nos momentos de ações inaugurais, quanto com as crianças, que generosa e espontaneamente compartilhavam as experiências vividas quando eu não estava lá e também sempre procuravam me inserir em seu cotidiano e em momentos especiais.

A seguir, narro um desses momentos em um zoom sobre o “Chá de bonecos”.

## O chá de bonecos

A Turma 3 estava planejando e preparando um chá de bonecos e bonecas no pátio da escola há algum tempo e, na semana em que ele aconteceria, eu estaria lá. No dia

em que cheguei, como de costume, passei em todas as turmas para dar “oi” às crianças e professoras. Chegando na Turma 3, Isabella C. veio conversar comigo:

Isabella: “Amanhã tem nosso chá de bonecos! Tu quer ir?”

Queila: “Ah! Que legal! Mas eu não sabia, não trouxe nenhuma boneca.”

Isabella: “Mas tu não viu o convite? Tá ali no corredor.”

Queila: “É que eu cheguei agorinha na escola.”

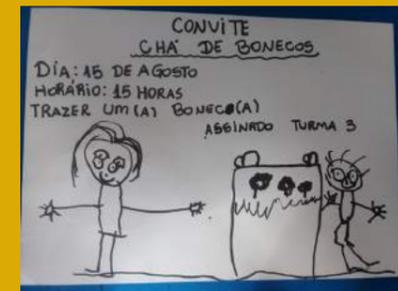
Isabella: “Ah! Tu deve ter entrado pela outra porta. Tá, mas é amanhã, a Profe Ju deve ter uma boneca para te emprestar.”

Queila: “Deve sim, então amanhã estarei no chá.”

Isabella: “Tá, é de tarde, na hora do lanche, mas lá no pátio. Pode vir aqui e ir com a gente.”

No dia seguinte, acabei esquecendo de pegar uma boneca emprestada com a Ju. Mas acontece que, após a conversa com a Isabella C., eu havia passado na Turma 4 e depois na Turma 5 e, logo que entrei na sala, a Rafaella veio me dar um abraço e disse: “Eu sabia que tu tava aqui, eu vi tu lá na Turma 3, e tu demorou para vir aqui na nossa sala, hein?”. Então, expliquei que tinha me demorado porque estava conversando com algumas crianças na Turma 3 sobre o chá de bonecos.

Pois bem, no dia seguinte, ao comentar no corredor com a Pricila que eu tinha esquecido de trazer uma boneca para o chá, a Rafa rapidamente me disse: “Aqui tem várias, nós podemos te emprestar uma, depois tu só traz de volta pra nossa sala porque precisamos dela para brincar no nosso berçário”.



Voltando ao primeiro dia de visitas às casas das famílias das crianças, lembro da diversidade de modos de participar que elas manifestaram. Algumas indicavam o caminho de suas casas ao motorista que nos levou, demonstravam conhecimento do trajeto; outras preferiam falar baixinho para a professora o que sabiam para que ela informasse ao condutor. Quando chegamos na casa do Gustavo, ele rapidamente e em silêncio disponibilizou todos seus brinquedos para os colegas, mas permaneceu quase todo o tempo no colo da mãe assistindo os amigos brincarem e dando sorrisos tímidos de satisfação. Já a Isabella J. mostrou-nos seu quarto rapidamente e apagou a luz, dizendo que não íamos brincar ali. Além disso, quis ficar em casa com a mãe e não nos acompanhou na visita às casas das outras crianças. Com isso, estabelecemos a relação dos modos de participação das crianças com as singularidades de cada uma delas, contextualizando suas ações no escopo das suas experiências individuais, suas subjetividades e suas preferências de comunicação.

Embora nossas ações com as crianças durante este projeto em 2019 tenham sido de uma riqueza de aprendizagem imensurável (algumas delas serão compartilhadas em capítulos seguintes), não conseguimos dar conta de tudo o que almejávamos fazer. Ainda, tomamos algumas decisões em sentidos diferentes do propósito delimitado ao final de todas as experiências, quando formulamos o projeto, tal qual exposto anteriormente.

A experiência da Turma 4, por exemplo, contemplou aspectos da intencionalidade das Travessias e também das expedições que nos ajudaram a construir a ideia de continuidade de experiências para o ano seguinte. Cabe ressaltar que essas definições sobre o projeto não significam de modo algum engessá-lo em um formato, mas, sim, abrir caminhos a partir do que se aprendeu com a experiência anterior. Caminhos estes que levarão a outros e outros, afirmando o projeto como uma estratégia que “se move no terreno da incerteza” e esta “é o motor do conhecimento” (HOYUELOS, 2019, p. 50). Já na Turma 5, considero que alcançamos pouco do que intencionamos por uma razão simples, mas que nos move no sentido de defender a complexidade que está envolvida no planejamento e acompanhamento de projetos que compõem o conjunto de práticas de uma escola orientada para o protagonismo das crianças. A razão a que me refiro é a do hábito de outras formas de atuar na escola que as crianças da Turma 5 já haviam construído. Muito embora, a escola sempre tenha se orientado pela participação das crianças, havia lacunas conceituais que tornavam esse princípio superficial no cotidiano. Assim, para a professora dessa turma, o desafio era ainda maior, pois tanto ela quanto as crianças estavam vivendo uma experiência que necessitava de um processo anterior de aprendizagens que pudessem subsidiar e sustentar as intenções daquele momento.

Essas experiências corroboram uma “visão intrinsecamente social das crianças – como protagonistas com identidades pessoais, históricas e culturais únicas” e “envolve expectativas e possibilidades paralelas para os adultos”. (EDWARDS, 2016, p. 156).

Desse modo, nossas ações foram sendo alinhadas ao longo do projeto conforme os significados iam sendo construídos pelas crianças, pelas famílias e pelas professoras.

Dessa maneira, emerge a importância da **Relação com a Comunidade**, tendo em vista que o envolvimento de contextos macrosistêmicos subsidiou muitas das atividades, como o planejamento anual de receitas e despesas do Sesc-RS e da UO Santo Ângelo, realizado em diálogo com as necessidades da escola.

Já o apoio e confiança das famílias com a proposta pedagógica da escola, construídos pela partilha das experiências de aprendizagem que estavam sendo vividas pelas crianças, asseguraram a continuidade dos processos e possibilitaram resoluções de percalços no caminho. Quanto a isso, compartilho um acontecimento que evidencia essa parceria e indica a construção da corresponsabilidade almejada na educação das crianças.

Em um dos dias combinados para visitar as casas das crianças, a última visita seria na casa da Júlia. Porém, uma das paradas, que seria apenas para tirar uma foto da frente da casa de um dos colegas, pois a família não poderia receber a turma, já que seus pais estavam no trabalho, acabou se estendendo além do previsto, pois os avós do João, que têm um restaurante na esquina da casa dele, viram as crianças chegando e convidaram-nas para tomar uma água e descansar um pouco no estabelecimento, já que o dia estava muito quente.

O acolhimento à participação dos avós naquele momento acabou atrasando o resto do percurso, e o motorista da van que prestava o serviço de levar a turma em todas as casas sinalizou, na penúltima visita, que teriam que encerrar ali, pois ele tinha outro atendimento para realizar na sequência. Essa penúltima casa era da Alice, e seus pais estavam junto quando a professora reuniu as crianças para comunicar que a visita à casa da Júlia teria que ser reagendada para outro dia. Quando a menina ouviu a informação, encheu seus olhos de lágrimas, demonstrando grande tristeza pela situação. Luana, mãe da Alice, entrou na conversa e disse que o pai dela tinha uma van e que poderia ligar para ele e ver se ela estava disponível para transportar a turma até a casa da Júlia e depois para a escola. Alguns telefonemas depois, para verificar com a Ju se poderiam reorganizar a andança desse modo, a visita à casa da Júlia estava garantida.

Quando lá estavam, a Luana compartilhou com a Aline que tinha ficado comovida com a reação da menina, lembrando o tempo que ela tinha levado para se sentir bem na escola (Júlia entrou no Sesquinho em 2019) e como tinha acompanhado o processo de acolhimento quando levava e buscava Alice, bem como compartilhou da alegria de vê-la entrosada e bem nos últimos meses. Senti que deveria fazer algo para tentar evitar a frustração da Júlia naquele momento. A ação da mãe da Alice indica a importância do princípio da **singularidade dos sujeitos**, de considerar cada criança e sua história individual, sem generalizar tomadas de decisões ou acolher a todos do mesmo modo. Nesse sentido, o protagonismo das crianças não pode ser visto como um modelo de ações e, sim, como um processo contínuo de reflexão sobre cada um dos princípios que o orientam.

Outro aspecto componente desta tese que emerge nas discussões deste mês é referente à **Autoria Docente**. Com a experiência de desenvolvimento de um projeto

coletivo, porém com vieses de intenção pedagógica específicos, foi possível observar o desenvolvimento de marcas individuais das professoras nos caminhos percorridos. Desde 2018, quando comecei a acompanhar a escola com o propósito de investigação, uma das minhas percepções, compartilhadas à época somente com a Ju, foi a necessidade de investir na relação entre as professoras com o objetivo de constituição de um grupo que aprende e se desenvolve junto. Minha provocação foi feita no sentido de lembrar que “a docência com crianças, jovens e adultos é um ato político e técnico de grande complexidade” (BARBOSA, 2013, p. 138) e, portanto, as professoras precisavam se sentir engajadas em um projeto macro de escola, para além da qualidade de atendimento às crianças em cada turma.

Assim, é necessário ter em conta que o compromisso de cada professora não é só com o trabalho realizado no tempo presente, mas é, também, uma responsabilidade compartilhada com aquelas pessoas que já foram professoras daquelas crianças e com aquelas que ainda serão. Ou seja, compreender que as crianças vivem uma jornada educativa que não pode ser fragmentada por calendários letivos e, para isso, as professoras precisavam aprender a trabalhar em parceria. Essa foi uma das razões da escolha de uma pesquisa praxeológica que nos levou à prática da Formação em Contexto, compreendida como

uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação. Assim, a investigação praxeológica informa, transforma e forma. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxeológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 19).

Lembrando as palavras da Ju, em um dos dias em que a escrita deste texto parecia impossível e compartilhei com ela minhas angústias sobre as escolhas a fazer na escrita e o desejo de revelar aquilo que realmente contribuiu para os sujeitos participantes, perguntei a ela por que tinha sido importante participar da pesquisa, ao que ela me respondeu: “valeu muito a pena, transformou a escola”. As palavras da Ju me deram ânimo para continuar e também me conectaram com o papel de apoio ao desenvolvimento profissional da equipe que procurei desempenhar ao longo da investigação, preocupando-me com todas as pessoas e com cada uma delas individualmente. Retomo que, segundo Formosinho (2016 p. 24), “esta proximidade do investigador em relação aos atores, vistos como pessoas com agência, é um critério de rigor”, cujo conceito “na investigação praxeológica [...] baseia-se na proximidade, na interação intensa com os atores, na colaboração com eles e na longa imersão do investigador/formador no contexto”. (FORMOSINHO, 2016 p. 24).

O espaço de formação durante minhas estadas na escola atendia inicialmente às demandas individuais das professoras. Assim, pude conhecer melhor cada uma delas e estabelecer vínculos de confiança. Inserida no cotidiano da escola, mas também com a perspectiva de alguém de fora, consegui, na posição de investigadora, estabelecer três importantes relações ao compreender os modos de docência de cada uma das professoras.

A primeira delas foi imaginar proposições contextualizadas, o que “implica considerar a relação estreita existente entre formação, trabalho e identidade profissional” (PINAZZA, 2013, p. 56), que pudessem encorajá-las na criação e na realização de práticas que revelassem a potência singular do processo de afirmação da **autoria docente**. A segunda foi estabelecer conexões, a partir das particularidades de cada professora, que pudessem complementar e apoiar o trabalho umas das outras. A terceira relação foi a compreensão da importância de um diálogo específico com a Ju sobre modos de acompanhamento da prática docente que pudessem fortalecer as singularidades das professoras, ao mesmo tempo em que promovesse o desenvolvimento profissional individual e coletivo. Sobre esse último ponto, trato no capítulo seguinte, e outras experiências derivadas do projeto Crianças na Cidade serão apresentadas em capítulos subsequentes. Na próxima seção, compartilho o conhecimento construído a partir do projeto Organizadores do Refeitório.

## 5.2 Organizadores do Refeitório



Dentre os **projetos institucionais** que foram planejados e realizados durante essa pesquisa e os que já eram vivenciados na escola, porém não tinham sido ainda problematizados como elementos do cotidiano que produzem perguntas tanto das crianças como dos adultos e, portanto, fazem parte do âmbito projetual, o projeto Organizadores do Refeitório foi o que mais se transformou durante o ano.

De acordo com Fochi (2019, p. 26),

o conhecimento praxiológico não se trata de uma descrição da prática nem da aplicação de uma teoria, mas da elaboração de um conhecimento pedagógico que emerge junto aos práticos e que se sustenta em um quadro teórico para responder à complexidade da transformação da prática educativa cotidiana. (FOCHI, 2019, p. 26).

Com base nisso, apresento esse projeto a partir das transformações que foram sendo realizadas desde o dia em que começamos a compartilhar as ações com as crianças até aquelas que ficaram planejadas para o ano seguinte e que foram vividas por muito pouco tempo em 2020, devido à interrupção das atividades presenciais nas escolas causada pela pandemia da COVID-19. Optei, nessa seção, por organizar cronologicamente o processo de reflexão-ação desse projeto, pois isso me ajudou no processo de escolhas (tão difícil

durante todo o exercício de escrita desta tese). Buscando evidenciar o método do projeto, entendido como

Um ensaio prolongado em um caminho que se constrói ao caminhar. Trata-se de uma viagem, um desafio, uma travessia misteriosa. Uma estratégia que se ensaia para chegar a um final imaginado, insólito, imprevisto e errante. No método, não existem receitas eficazes. Ele emerge onde emerge a incerteza. Surge como um ensaio débil, imperfeito e provisório. Brota durante a experiência para realizar uma nova viagem. (HOYUELOS, 2019, p. 58).

A partir do movimento de reflexão sobre a criação do projeto Crianças na Cidade, Juliana idealiza o projeto Organizadores do Refeitório, considerando que o cuidado com a estética e o bem-estar nos momentos de alimentação eram elementos de preocupação e reflexão para ela há alguns anos. Ju assume a frente da organização no projeto, convidando a estagiária volante e as duas colaboradoras dos serviços gerais para participarem com ela das primeiras ações. É realizada a apresentação do projeto na formação semanal da equipe.

Em maio, a primeira ação é realizada. As crianças haviam sido convidadas a participar pelas professoras referência de cada turma. No primeiro dia, três crianças, uma de cada turma, são chamadas pela estagiária para organizar as frutas no refeitório e levá-las para as salas. Davy, Arthur e Enzo são os encarregados do dia. A ação das crianças e adultos, nesse primeiro dia, é registrada em vídeo por mim. No mesmo dia, Ju e eu nos reunimos para assistir à filmagem e ponderamos diversas situações. No dia seguinte, nos reunimos com a estagiária, a Joana, e a Tia Leonilda<sup>30</sup> para contrastar os acontecimentos a partir do registro produzido.

Planejamos assim a primeira mudança: dividiríamos as crianças em duplas por turmas, pois a diferença de desenvolvimento dos três ocasionou menor participação do menino mais novo, que tinha entrado naquele ano na escola e, portanto, não tinha intimidade com os outros dois, e também causou confusão ao mais velho, que não pode realizar algumas ações que já sabia, como contar a quantidade do alimento do lanche da tarde conforme o número de crianças e organizar os copos pela quantidade de crianças que cabem em cada mesa, porque os outros dois mexiam nas mesas que ele já havia arrumado e queriam distribuir todos os copos do armário, o que não era necessário. Destaco aqui que confiamos nas crianças e valorizamos as aprendizagens que constroem entre elas, porém, avaliamos, pelo contexto geral da escola, que essas aprendizagens entre pares aconteciam em outros momentos, e que, devido à demanda do processo de organização do refeitório somada aos outros afazeres das adultas que os acompanhariam nesse projeto, essa relação não precisaria ser estabelecida também nesse projeto. Assim, as crianças foram comunicadas pelas professoras de que cada turma teria seu dia de participar, em duplas, da organização do refeitório.

Nos encontros formativos realizados sistematicamente pela equipe do projeto, percebe-se o papel educativo da Joana e da Tia Leonilda, cada uma a seu modo, na relação

30 Uso o termo “tia” aqui, pois todos na escola e na UO a chamavam assim, inclusive eu, então, não consigo escrever só o seu nome.

com as crianças. Ressalta-se, assim, a importância das relações com a comunidade e os diferentes saberes que cada pessoa que a compõe pode compartilhar com as crianças, “porque o conhecimento se desenvolve muito mais em um contexto de diversidade do que de homogeneidade” (RINALDI, 2012, p. 230). Desse modo, o retorno dado a elas em encontros de formação sobre as práticas do projeto as coloca em outro lugar de pertencimento na escola, pois se sentem valorizadas e escutadas tendo suas opiniões levadas em conta no desenvolvimento do projeto.

Joana, alguns dias após participar de uma conversa sobre a importância da estética no espaço do refeitório, trouxe de casa um vaso de flor e colocou no banheiro das crianças. Luiza H. viu o vaso e, saindo do banheiro, comentou comigo no corredor sobre o “*aparecimento de uma flor branca e muito bonita no banheiro*”. Joana escutou e me chamou para confidenciar, alegre e satisfeita, que era a autora de tal feito, então, eu disse para ela ir falar com a Luiza e contar que tinha trazido a flor para tornar o banheiro mais bonito para as crianças.

Em um de nossos encontros formativos, Joana e Tia Leonilda compartilharam que, com a participação no projeto, elas vinham se relacionando mais genuinamente com as crianças, prestando atenção ao que diziam, acolhendo necessidades individuais, percebendo quando as crianças não estavam bem e ajudando-as a passar por momentos difíceis. Revelaram também o quanto as crianças começaram a prestar mais atenção nelas:

*“Teve um dia que eu coloquei um batom bem forte e uma maquiagem e uma das crianças me disse ‘Tia Joana! Tu tá parecendo um palhaço!’. Eu dei risada e disse pra ela ‘ainda mais com essa minha roupa largona (referindo-se ao uniforme)’. Agora imagina se eu saio brigando com ela por causa disso! Ela não chega mais perto de mim. Eu não, eu fiquei feliz que ela notou minha maquiagem, e cada um tem um gosto, né?”.*

*(Transcrição de áudio, 24 de julho de 2019).*

Lembro-me, que alguns meses depois, na semana do dia do professor, narraram, orgulhosas, terem recebido mimos e parabenizações das crianças e de suas famílias. Que bonito quando os sujeitos da escola relacionam-se promovendo o bem-estar uns dos outros! Retomo assim, a afirmação do valor da formação em contexto e das propagações que ela promove, sustentando as relações com a comunidade escolar de modo a considerar a construção do conhecimento por todos os sujeitos que dela fazem parte, cada qual com as suas possibilidades de contribuição.

O diálogo com profissionais dos serviços gerais das escolas de EI é um desafio que precisamos assumir, entendendo-o como oportunidade de desenvolvimento profissional para essas pessoas e não como doutrinação aos nossos desejos. Precisamos considerá-los interlocutores competentes. Aprendemos pelas observações da Joana e da Tia Leonilda que, quando copos novos são comprados, mesmo sendo muito semelhantes aos outros, as

crianças percebem as diferenças e querem todas experimentar a novidade, escolhendo os copos pelas suas características, ou seja, cada material inserido no cotidiano das crianças deve ser compartilhado com elas e as relações estabelecidas, registradas. Assim

Como detetives metafóricos, seguimos as pegadas das crianças, as direções que elas tomam e para as quais nos conduzem. Nesse percurso, o projeto que está sendo perpetrado (e documentado) incorpora a substância dos pensamentos, teorias e desejos das crianças. (RINALDI, 2012, p. 233).

Percebemos essa atuação como detetive metafórica quando a Joana, em encontro formativo, nos pergunta se pode orientar as crianças sobre onde colocar os copos na mesa e compartilha conosco um episódio que a fez pensar sobre a necessidade de intervenção:

*“eles chegam e vão largando rapidinho na mesa, vão colocando na ponta e deixam ali, parece que é para ser rápido e poder ir lá pegar de novo. Aí uma vez um foi lá, né, rápido, e pegou o copo no meio [dos outros copos], né, foi o Guilherme. Aí, quando ele pegou, caiu o copo da mão. Aí ele ficou assim [expressão de susto]. Daí eu falei pra ele ‘não tem problema’, peguei a vassoura e a pазinha e fui lá e juntei. Só que aí ele ficou com medo, não queria mais pegar os copos. Aí eu falei ‘não precisa, tu pode pegar o copo que ele não vai cair, é só tu fazer devagar’, aí ele foi e conseguiu”.*

*(Transcrição de áudio, 24 de julho de 2019).*

A partir dessa observação da Joana, a Ju e eu pontuamos a importância de a orientação do adulto funcionar como estratégia que ajude as crianças a pensarem sobre por que estamos sugerindo modos de fazer a elas e não apenas dizer o que é ou não para fazer, contribuindo assim para que atribuam significado às suas ações.

Tia Leonilda, depois de nos ouvir, afirma:

*“Que nem vocês tão fazendo com a gente agora. Porque a gente não sabe as coisas que vocês que são professoras sabem”.*

*(Transcrição de áudio, 24 de julho de 2019).*

Com essa declaração, Tia Leonilda nos lembra que

A escola deve ser um local onde o sistema simbólico e de valores da cultura e da sociedade sejam vivenciados, interpretados, criados e recriados por crianças e adultos juntos. Só assim uma escola se transforma de fato num lugar em que a verdadeira cultura é produzida: a cultura do conhecimento. (RINALDI, 2012, p. 231).

Desse modo, pontuamos que o papel delas enquanto participantes da vida das crianças também é importante e contribui para o acompanhamento das suas aprendizagens. Assim, convidamos ambas a produzirem registros a partir de suas observações, fossem escritos, fotográficos ou mesmo narrados para alguém que depois pudesse transcrevê-los.

Em outro momento da pesquisa, em um encontro com as professoras e a Ju, o

projeto Organizadores do Refeitório foi destacado como um espaço de aprendizagem sobre a participação das crianças. Tia Leonilda e Joana pontuaram que as crianças manifestavam diferentes formas de participar do projeto: algumas preferiam só fotografar o momento, algumas sempre se ofereciam para substituir o colega que havia faltado, algumas solicitavam autorização dos adultos para cada ação, algumas queriam saber o porquê de tudo que eram convidadas a fazer, algumas davam opiniões sobre mudanças possíveis nos modos de fazer e outras nem falavam sobre o assunto. Apontaram que essas diferentes formas de participação são acolhidas e respeitadas, porém, preocupavam-se em estarem deixando algumas crianças à margem do processo.

Analisando essas colocações, decidi perguntar para as professoras e para a Ju se tinham conversado com as crianças sobre nossas intenções com esse projeto. Não tinham. Apenas informaram e convidaram-nas a fazer parte. Conversamos novamente sobre os níveis de participação das crianças e decidimos que a conversa com elas seria feita. Com isso, nossa hipótese sobre o significado que as crianças estavam atribuindo ao momento foi confirmada, diziam que estavam ajudando no refeitório porque a tia Leonilda e a tia Joana tinham muitas coisas para fazer e estavam cansadas.

Voltamos, então, alguns passos atrás, pois,

Para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar mas naquilo que a criança deseja aprender. Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder. (RINALDI, 2012, p. 185).

As professoras conversaram com as crianças sobre esse equívoco que havíamos cometido na hora de convidá-las a participar do projeto. Explicitaram nossas intenções e aproveitaram para perguntar se elas achavam que estavam aprendendo alguma coisa com a participação no projeto. Isso porque também havíamos discutido anteriormente que era preciso qualificar as observações e registros sobre a participação das crianças para podermos compreender e compartilhar com elas e com as famílias as suas aprendizagens. Depois de conversarem com as crianças, as professoras reuniram suas contribuições:

*“a Luiza H. disse que a parte mais difícil era dividir as frutas, enquanto o Davy falou que as crianças aprendiam a contar no projeto. Amanda T. apontou uma sugestão ‘Hoje a gente pôde lavar as frutas, mas as frutas são lavadas pela Tia Joana, mas é bem fácil de lavar, eu acho que as crianças podem lavar sempre’. Nalbert avaliou o nível de dificuldade da experiência de organizar o refeitório: ‘Eu não acho que é difícil fazer isso, é fácil, só colocar as coisas no lugar. Quer dizer, os pratos são difíceis porque são pesados um pouco’, e Amanda T. o ajudou a pensar sobre o assunto: ‘Mas daí tem que levar poucos por vez, daí é mais fácil, né. Que nem os copos que são delicados e podem quebrar’.”.*

*(Transcrito da documentação digital compartilhada comigo pelas professoras).*

Para qualificar a participação das crianças no projeto, foram pensadas ações em diferentes linguagens, a fim de oferecer possibilidades para que elas compartilhassem os significados que vinham sendo atribuídos com esse projeto e pudéssemos contrastar essas informações com nossa intencionalidade e assim atualizá-la, lembrando que

As crianças pequenas são *protagonistas* poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento. As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. (EDWARDS, 2016, p. 155, grifo da autora).

Nesse sentido, precisamos lembrar porque decidimos realizar esse projeto: para oferecer às crianças oportunidades de aprender a participar de uma ação que está relacionada a todas as crianças da escola, contribuindo assim com o desenvolvimento das suas representações sobre partilhar responsabilidades e promover bem-estar em um espaço de vida coletiva. Algumas das reflexões que fizemos a partir do ajuste das nossas lentes para o protagonismo das crianças orientado pela sua participação, pelas suas singularidades e pela continuidade de suas experiências produziram:

- mudanças no espaço e nos materiais: afastamento do *buffet* da parede, inserção de mais uma barra de apoio para os pratos e de um *step* de academia em um dos lados para as crianças mais baixas terem acesso adequado ao se servirem, distribuição dos talheres e pratos ao lado do *buffet*; inserção de uma mesa à altura das crianças com duas bacias para colocarem os pratos e talheres após o uso; e aproximação da lixeira a essa mesa para que pudessem colocar os restos de alimentos de seus pratos.

- a organização da participação das Turmas 4 e 5 em dois dias da semana e da Turma 3 em um, tendo em vista o período que ainda permaneceriam na escola;

- a escolha pela não participação direta de algumas crianças da Turma 3 que demonstravam a necessidade de viver aprendizagens prévias sobre ações em grupo para que sua atuação no projeto atendesse aos seus interesses de aprendizagem;

- partilha e reflexão sobre os registros feitos por todas as pessoas que acompanhavam as crianças não só no momento de organizar o refeitório, mas também nos momentos de utilização desse espaço para as refeições;

No mês de novembro, avaliamos o projeto, e a equipe apresentou alguns estranhamentos que construíram juntas e que foram transformados em perguntas que subsidiaram a continuidade do projeto:

- Por que, no momento de contar, nas turmas, o que há para comer, a postura das crianças em comunicar é muito mais direcionada aos adultos do que às outras crianças?

- Como organizar essa comunicação para que as crianças sejam de fato escutadas umas pelas outras, tendo em vista a diversidade de situações que são vividas em cada turma no momento em que isso acontece?

- Poderíamos pensar em outro modo de comunicação? Como um cardápio ilustrado

nas salas, por exemplo?

- Considerando aspectos como a exposição de algumas mesas ao sol causando calor e desconforto às crianças em alguns períodos do ano, quais mudanças precisam ser feitas no espaço físico do refeitório?

- Reposicionar a mesa onde o lanche da tarde é servido e colocar as bandejas no meio desta pode diminuir o fluxo de crianças, contribuindo para que possam escolher seu lanche com mais tranquilidade e cuidado?

Por fim, algumas decisões para o ano seguinte também foram tomadas:

- A dupla de organizadores do refeitório seriam acompanhada pela professora de referência da turma, viabilizando a qualificação dos registros produzidos e do acompanhamento de aprendizagens individuais;

- As crianças que não dormem depois do almoço formariam duplas para organizar o lanche da tarde, tendo em vista o horário que a ação precisa ser feita e o tempo de descanso das outras crianças;

- As crianças que já participaram do projeto e que demonstraram interesses aprofundados, atribuindo seus significados à experiência, seriam convidadas a atuarem como tutoras daquelas que ingressassem na escola ou no projeto no ano seguinte.

Para finalizar esse capítulo, retomo aqui a afirmativa de Tonucci (2005) sobre a importância de oferecermos condições para que as crianças participem ativamente e genuinamente. Condições estas que estão ligadas, entre outras questões, ao objetivo central que nos orientou na criação dos **projetos institucionais**: promover uma ideia de escola enquanto projeto coletivo, em que crianças e adultos se sintam pertencentes à uma comunidade educativa, conectando as ações pedagógicas de modo a oferecer aos meninos e meninas uma experiência escolar orientada pela sua participação e pela continuidade de suas experiências.

Nas páginas seguintes, compartilho as propagações derivadas das pedras lançadas nos meses anteriores.

## Novos modos de se relacionar com as crianças: o estacionamento para carrinhos e as regras do jardim

As discussões sobre ética nas relações entre adultos e crianças na escola provocaram alterações no cotidiano da Turma 5. Duas delas captaram minha atenção.

- O estacionamento para carrinhos foi construído pelas professoras da Turma 5 como uma estratégia para resolver os frequentes desaparecimentos desses brinquedos, que diversas vezes foram encontrados nas mochilas das crianças. Todo dia, ao final da tarde, o grupo é lembrado de levar os carrinhos para o estacionamento, que contém o número exato de vagas correspondente à quantidade de carrinhos da turma.

- As regras de uso do jardim anexo à sala foram elaboradas pela Pri junto com as crianças, considerando que, desde o início do ano, ela se preocupava com modo como elas corriam naquele espaço, que não era adequado para isso, e acabavam ocasionalmente se machucando, e essas situações poderiam se tornar mais graves. As primeiras regras (criadas em abril) eram todas referentes ao que as crianças não podiam fazer nesse espaço. Então convidei a Pri a problematizar com as crianças a possibilidade de criação de orientações sobre como poderiam usar aquele espaço para brincar, como um acordo coletivo entre eles. Neste mês, observei novas placas produzidas pelas crianças expostas no jardim. Depois disso, ainda construímos com o grupo, a partir da demanda das crianças, a ideia de que precisava haver um modo de garantir que aqueles que burlassem as regras não atrapalhassem as brincadeiras dos outros, uma estratégia de notificação progressiva: quando uma criança faz algo que coloca as outras em risco ou impede a sua brincadeira, qualquer adulto ou criança pode notificá-la verbalmente. Depois de duas notificações, na terceira, a criança precisa ir para o espaço interno da sala e brincar lá, até que ela mesma avalie estar em condições novamente para brincar no jardim sem causar transtorno aos colegas. Observei isso acontecendo muitas vezes e pude constatar o comprometimento das crianças com as definições construídas no coletivo. Um dia, a Rafaella me pediu para fazer um vídeo dos espaços do jardim, narrando tudo que poderia se fazer ali. Era para eu filmar para não esquecer e, quando voltasse à escola, não precisar ler todas as placas de novo. Na mesma manhã, precisei lembrar algumas crianças que a corrida não era uma das coisas que podiam fazer ali. Na terceira vez que falei com elas, perguntei: “Já é a terceira vez que conversamos, o que acontece agora?”. Adão me respondeu: “A gente entra e brinca de outra coisa mais legal lá dentro, vamos, pessoal!”, e a Rafaella complementou: “E ficamos chateados contigo!”. Foram todos para dentro e, alguns minutos depois, me chamaram para olhar a construção que estavam fazendo com mini legos. E a vida segue, no fortalecimento de relações honestas, com tempo para transgredir, para cumprir acordos, para se chatear e para continuar...

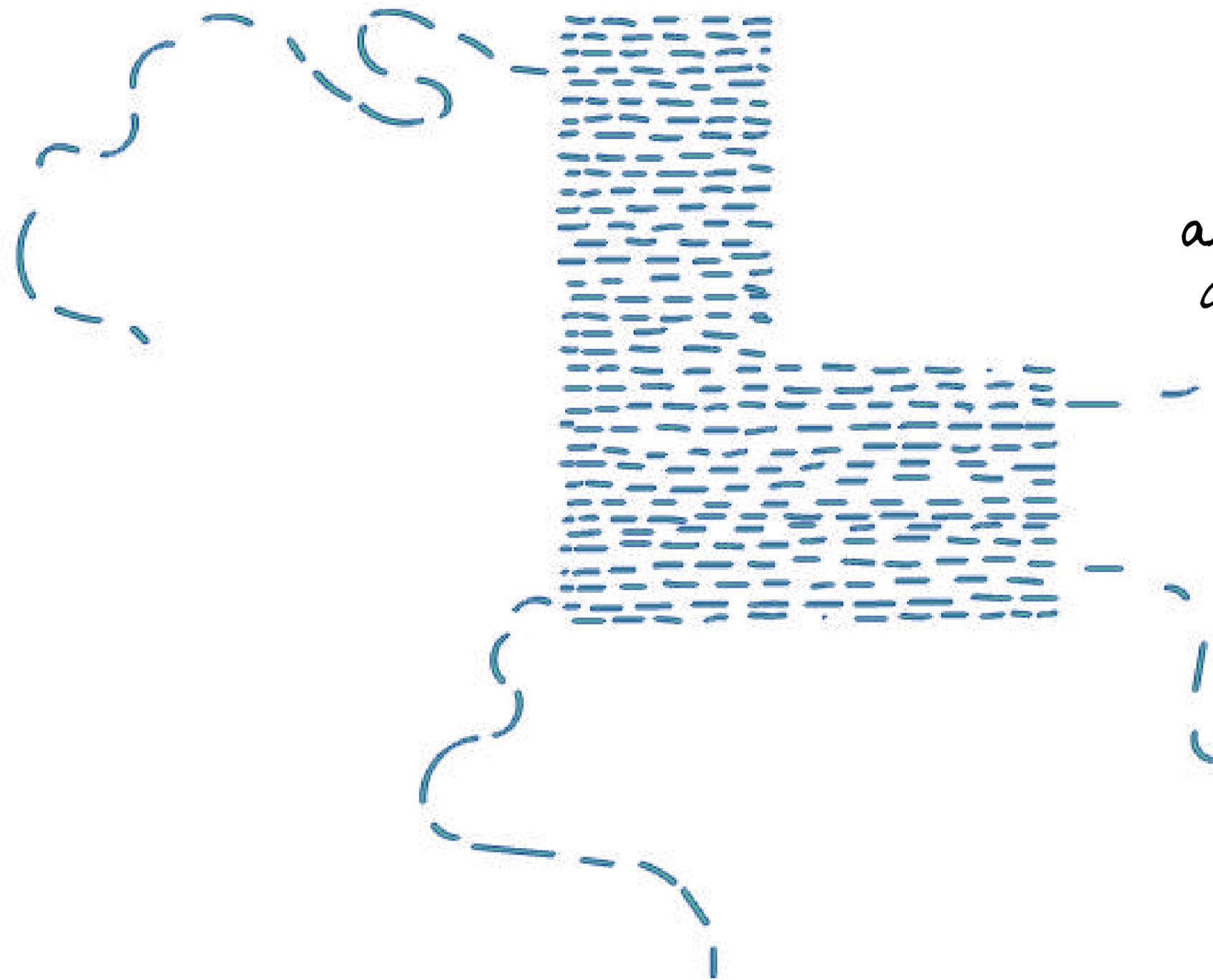
## Independência nos cuidados de si: tempo para aprender a cuidar das nossas roupas.

Em março, havia conversado com a Mari sobre as ações nas quais ela acreditava que precisava acompanhar as crianças mais de perto, mas que não encontrava tempo dentro da rotina. Uma delas era a arrumação das roupas nas mochilas. Convidei-a a trazer a discussão para o âmbito do cotidiano, que nos convoca

a refletir acerca de outras acepções de tempo: como aquelas pensadas pelos gregos, que, além de *chronós* – o tempo sucessivo do passado–presente–futuro, compreendiam o tempo também como *kairós*, isto é, o instante, o momento crítico, a oportunidade, que é preciso marcar, ou ainda o tempo como *aión*, isto é, intensidade, duração. (BARBOSA, 2013, p. 217).

Todos os anos, temos mais de 200 dias compartilhados com as crianças na escola. Em todos esses dias, as variações de temperatura, tanto do clima como dos corpos das crianças em diferentes atividades, são frequentes. Assim, cada momento de tirar uma peça de roupa, trocar por outra ou colocar uma peça a mais é uma oportunidade real para as crianças aprenderem a cuidar de si e de seus pertences. Não significa que a professora precisa acompanhar e orientar esse processo todos os dias, mas que, durante o longo espaço de tempo compartilhado, ela terá oportunidade de acompanhar individualmente as crianças, garantindo apoio sistemático nessa ação. A Mari resistiu inicialmente à ideia de colocar esse aspecto no seu planejamento, porém, depois que outras aprendizagens viabilizaram que ela atribuísse valor a esse processo, ela organizou espaço (um canto do corredor entre a sala das professoras e a da Ju, com uma mesa e fechado por uma cortina móvel, construída em uma estrutura de canos de pvc) e tempo para, em pequenos grupos de crianças e individualmente, nos momentos em que as mudanças de temperatura ou atividades exigiam a troca de roupa, acompanhar as crianças nessa aprendizagem para a independência.





# Capítulo VI

*Diálogos docentes:  
articulação e manutenção  
de uma proposta coletiva*

(junho e julho de 2019)

# Capítulo VI

## Diálogos docentes: articulação e manutenção de uma proposta coletiva

(junho e julho de 2019)

Este capítulo compreende dois meses da pesquisa, tendo em vista a conexão entre os ICs [Conversas com a Supervisão Pedagógica](#) e [Semana Formativa](#), identificados, respectivamente, em junho e julho. Os aspectos de análise foram produzidos a partir dos momentos de discussão, avaliação e planejamento realizados com a Ju e dos encontros com a equipe na semana de formação que acontece sempre no mês de julho, quando as crianças estão em recesso escolar. Das análises aqui apresentadas, emergiram três aspectos. O primeiro deles diz respeito à [Ação da Supervisão Pedagógica](#) e à busca por estratégias que pudessem viabilizar, através da [Formação em Contexto](#), relações cooperativas entre os adultos, de forma a constituir um coletivo de aprendizagem. O segundo aspecto se refere ao princípio da [Continuidade das Experiências](#) das crianças na composição curricular da escola. O terceiro está relacionado ao papel da professora volante na articulação das aprendizagens das crianças e no processo de desenvolvimento da [Autoria Docente](#).

A organização tradicional da escola, sustentada por pedagogias transmissivas, com sua separação por turmas e disciplinas nunca foi um convite à relação de colaboração entre os adultos ou entre as crianças. Com o movimento da Escola Nova ou da Renovação Pedagógica no final do século XIX e início do século XX, iniciado por professores e professoras de diversos países, como Ovide Decroly, Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, outras propostas escolares foram pensadas (BARBOSA, 2017). Segundo a autora,

Os escolanovistas procuraram criar formas de organização do ensino que tivessem as seguintes características: a globalização, o interesse imediato do aluno, a participação dos alunos e da comunidade, uma reorganização didática e do espaço da sala de aula. (BARBOSA, 2017, p. 43).

Analisando as características pensadas pelos idealizadores da Escola Nova, podemos perceber que há uma preocupação em tornar a escola um espaço mais democrático e significativo tanto para as crianças quanto para os adultos. Porém, considerando a grande exposição que sofremos à escola adultocêntrica e transmissiva, na qual fomos ensinados por meio de métodos e também das relações interpessoais sobre o papel da docência

que tudo sabe e do aluno que tudo precisa memorizar e repetir, é comum que muitos de nós se sintam incapazes de mudar. De toda forma, precisamos lembrar que a escola não é um sujeito, ela é uma construção social organizada por todos que dela fazem parte, ou seja, a mudança é responsabilidade nossa. Não quero aqui romantizar, ignorando as dificuldades de diversos âmbitos encontradas no cotidiano das escolas brasileiras. Sem dúvida a transformação é um processo complexo, que exige transitar para modos de docência muitas vezes inéditos em nossa experiência, e tal transição não acontece num passe de mágica, mas na “práxis, que é a casa da Pedagogia”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 31).

Nesse sentido, para transformar a escola em um espaço de participação, aprendizagem e colaboração para todos, precisamos, como cantava Belchior, compreender que “o passado é uma roupa que já não nos serve mais”. De todo modo, não estou falando sobre vestir novas roupas e continuar com os velhos modos de compreender a dinâmica da escola, como muito bem representava Tonucci em 1981. Contextualizando a imagem apresentada pelo autor para os dias atuais, faço o alerta para a crescente prática das profissionais da EI de reproduzirem experiências pedagógicas compartilhadas nas redes sociais, como simples atividades pontuais, sem o mínimo de reflexão sobre o conhecimento praxeológico que sustenta tais ações.

Desse modo, chamo atenção para a importância da [Formação em Contexto](#) como ação que promoveu a reflexão sobre a prática pedagógica e sustentou – e sustenta – a transformação da abordagem de trabalho da escola, antes e durante a realização dessa pesquisa.

Concordo com Oliveira-Formosinho (2007) quando diz que,

Em uma perspectiva construtivista, a criação de comunidades de aprendizagem é condição essencial para a construção e a evolução dos modelos pedagógicos, pois permite uma reflexão constante sobre a práxis pedagógica do modelo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 32).

Assim, nas três seções que se seguem, evidencio a discussão sobre a [Formação em Contexto](#) como estratégia de constituição de uma comunidade de aprendizagem, pela qual as reflexões compartilhadas possam viabilizar a [Continuidade das Experiências](#) das crianças no currículo da escola. Além disso, através da rede de relacionamentos que se configura

Frato: 40 anos com olhos de criança 185



NOVOS PROGRAMAS ESCOLARES

nesse processo formativo, as professoras podem expressar as suas singularidades nos modos de exercer a profissão, desenvolvendo uma prática de apoio mútuo pelo qual a **Autoria Docente** é articulada em prol da jornada educativa das crianças.

## 6.1 A formação em contexto e o papel da supervisão pedagógica

Conforme informado anteriormente, utilizo a nomenclatura “supervisão pedagógica”, tendo em vista que esse é o cargo ocupado formalmente pela Ju e que reflete uma conquista prévia relacionada à função ocupada por essas profissionais na rede de escolas do Sesc-RS. Assim, tomo emprestada a definição de Alarcão e Tavares (1987) para o significado de supervisão como

o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. (ALARCÃO; TAVARES, 1987, p. 18).

Tal definição se conecta com o papel desempenhado pela Ju na escola, considerando sua atuação com as professoras e com as estagiárias de Pedagogia que fazem parte da equipe. Compreendo que a docência, profissão situada no campo das ciências humanas, comporta o inacabamento do saber. Enquanto seres humanos, estamos sempre aprendendo e, portanto, nos desenvolvendo, e assim deve ser compreendida a docência. Agora, pensando sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola, a Ju pode ser considerada a pessoa com maior conhecimento sobre esse processo, já que atua na escola desde a sua abertura.

Posso afirmar, desde que conheci a Ju, em 2010, que ela sempre investiu no processo de qualificação das ações pedagógicas da escola, conquistando grandes transformações, não apenas para o Sesquinho de Santo Ângelo, mas para escolas de toda a rede. Realizou, inclusive, formações em escolas da rede Sesc em outros estados, bem com em escolas públicas e privadas da região e, em 2020, junto com as professoras, compartilhou seus processos de aprendizagem sobre a educação das crianças com professoras de Portugal.

Juliana é Mestre em Educação. A pesquisa realizada em seu curso de mestrado foi sobre a construção de uma escola de Educação Infantil de turno integral (RODRIGUES, 2013), na qual, junto com as professoras e as estagiárias, produziu significados sobre os tempos da infância e da escola e sobre a ação docente nesse contexto. Conto isso para marcar o lugar de alguém que, ocupando um cargo de gestão na escola, está sempre investindo em sua aprendizagem, pois sabe a influência desse processo na garantia de qualidade no atendimento às crianças.

Problematizo com isso os modos de escolhas e de atuação das pessoas que ocupam cargos de direção, supervisão e coordenação nas escolas de EI, sejam públicas ou privadas.

Em ambos os setores, grande parte dessas escolhas são pautadas muito mais pela politicagem e/ou pela afinidade pessoal do que pela qualificação profissional. Quando falo em qualificação profissional, não me refiro necessariamente a títulos de pós-graduação ou ao número de cursos já realizados pelas professoras. Refiro-me ao investimento pessoal em uma formação continuada e contextualizada, que reflita na produção de conhecimento pedagógico e transformações nas escolas.

Desse modo, defende-se aqui uma gestão escolar sustentada pela competência pedagógica, evidenciada no cotidiano da escola e não pelo cumprimento tarefairo de ações burocráticas ou clientelistas.

Aponto, dessa forma, que o processo de recriação de uma abordagem orientada pelo protagonismo das crianças teve como um dos seus pontos importantes o IC denominado **Conversas com a Supervisão Pedagógica**, marcado pela parceria que estabelecemos, Ju e eu, na produção de análises e reflexões sobre a influência que as relações entre as professoras, entre professoras e estagiárias e entre estagiárias tinha no cotidiano da escola e, portanto, na vida das crianças.

Desse modo fomos orientando a **Ação da Supervisão Pedagógica**, a partir das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da equipe, observadas nas relações com as crianças, nos planejamentos, nas ações cotidianas, nas produções das professoras, nas reuniões com as famílias, etc. Dentre os pontos de atenção que identificamos, três deles foram bastante relevantes.

O primeiro foi a percepção da Ju sobre a necessidade de se constituir uma equipe que trabalhasse colaborativamente para o seu desenvolvimento profissional, pois, como afirma Fochi (2019),

Do mesmo modo como não podemos olhar uma criança isolada, também não devemos fazer isso com os professores. A instituição (contexto) de que o professor participa impacta no desenvolvimento profissional, e sua formação e autoformação impactam no desenvolvimento do seu contexto. (FOCHI, 2019, p. 145).

Embora a escola já garantisse um espaço semanal de formação para a equipe, observava-se, ainda, que esses encontros tinham o enfoque do contraste das reflexões sobre a prática centralizados na figura da Ju. Era preciso viabilizar que as professoras se autorizassem a realizar as críticas umas às outras, colaborando com a produção de outros significados para suas práticas. Quando se promoveu esse diálogo através de novas formas de ação da supervisora durante os encontros formativos, chegamos então ao segundo ponto de atenção, desta vez, relacionado à organização da formação realizada por mim enquanto pesquisadora. Em junho, na sexta-feira da semana em que eu havia estado na escola – eu chegava na segunda-feira e ia embora na sexta-feira pela manhã ou ao meio-dia – após a formação da equipe no turno da tarde, a Ju me ligou e disse “*precisamos organizar encontros teus com todas as professoras juntas nos próximos meses*”, justificando que todo encontro formativo que acontecia na sexta-feira após minha estada mensal na escola era

pautado pelas discussões individuais que eu realizava com as professoras, e elas gostariam de ajuda para articular essas reflexões.<sup>31</sup>

O último ponto foi a constatação de que as professoras se queixavam, muitas vezes, das práticas das estagiárias, porém, não se comprometiam com seu papel de orientação a essas professoras em formação. Assim, a equipe articulou estratégias de encontro entre as professoras e as suas duplas de estagiárias da manhã e da tarde, enquanto, nos encontros de acompanhamento individual, tanto da Ju com as professoras quanto delas comigo, incluímos discussões sobre temáticas que precisavam ser aprofundadas com o grupo de estagiárias.

Os três pontos narrados contribuíram de forma significativa para a instituição de um movimento coletivo de aprendizagens compartilhadas, pelo qual

aprender a se observar, observar as crianças e observar a própria instituição é, em analogia aos observatórios de astronomia, uma forma de compreender os fenômenos que estão entrelaçados pelas incertezas, provisoriidades, dinâmicas e inacabamentos que, neste caso, é fazer uma pedagogia da infância. (FOCHI, 2019, p. 145).

Através dessa compreensão sobre a importância de aprender a observar – a si mesmo, as crianças e a escola – decidimos organizar, para a **Semana Formativa** no mês de julho, uma discussão sobre a continuidade das aprendizagens das crianças no currículo da escola.

## 6.2 Continuidade das aprendizagens: *uma discussão curricular*

A discussão acerca da continuidade das aprendizagens emerge das aprendizagens construídas a partir dos Projetos Institucionais apresentados no Capítulo IV, referentes à **Continuidade das Experiências** das crianças na escola.

Como disparador dessa discussão, utilizamos a ênfase que a equipe escolheu dar às oportunidades de aprendizagem que podem ser oferecidas às crianças através do uso da argila. Isso porque elas já haviam feito uma investigação sobre essa materialidade no ano anterior, produzido um banner e uma comunicação digital sobre as experiências das crianças.

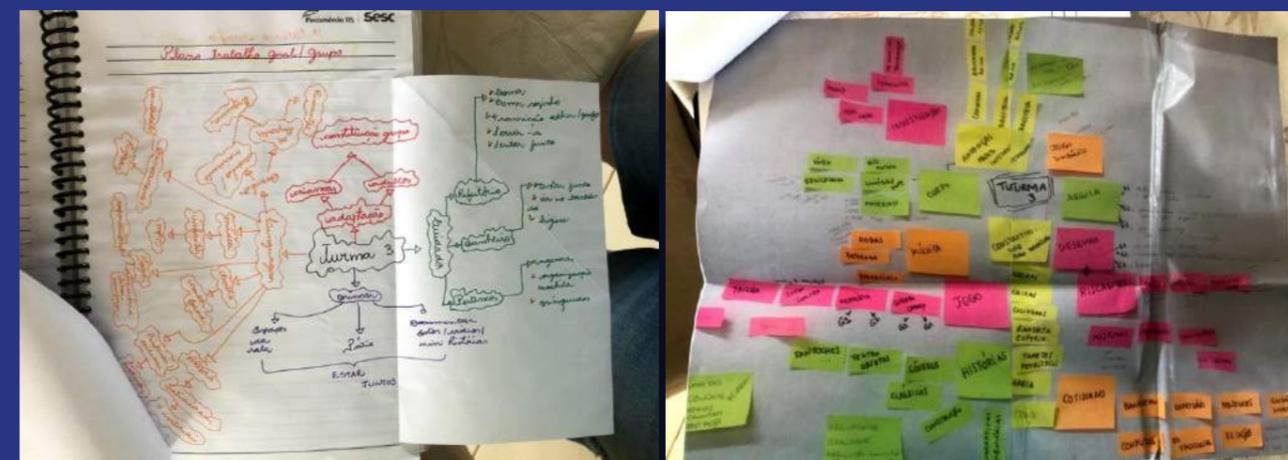
Lembrando da premissa de Paulo Freire (2020) sobre a importância de mantermos uma atitude de questionamento à nossa práxis como elemento para a tomada de consciência dos princípios que a orientam e, assim, constituir possibilidades de reconstruí-la, analisamos o material produzido e também as propostas em andamento com as crianças na relação com a argila.

31 Na próxima seção, falarei sobre os resultados dos encontros solicitados pela equipe.

Essa foi uma experiência formativa pautada também pelo estudo sobre os Campos de Experiência (BRASIL, 2017) e sua articulação com os princípios da ludicidade, continuidade e significatividade discutidos por Paulo Fochi (2015). Assim, foi constatado que:

- as crianças eram convidadas à interação com a argila muito como um material utilizado para a construção de algo e pouco como materialidade a ser conhecida e explorada;
- o oferecimento da argila às crianças era pontual, embora acontecesse diversas vezes ao longo do ano, ela não era disponibilizada às crianças cotidianamente, diminuindo as possibilidades de produção de conhecimento das crianças sobre a materialidade;
- propostas interessantes eram feitas às crianças continuamente, porém a repetição de consignas, com pequenas nuances de mudança de caráter temático, acabava por não oferecer experiências de continuidade no sentido de aprofundamento das aprendizagens das crianças.

Após esta análise sobre a argila, construímos coletivamente teias curriculares, nas quais se definiram percursos de aprendizagem que seriam garantidos às crianças e o modo como estes seriam articulados nas transições das crianças de uma turma para outra, com objetivo de oferecer a elas a clareza de uma jornada educativa durante os anos que frequentassem a escola e o aprofundamento das suas experiências.



*Teia da Turma 3 construída durante a Semana Formativa de Julho.  
Teia da Turma 3 reorganizada no caderno de planejamento e registro da Aline.*

Apresento a seguir um quadro com algumas das propostas de articulação da continuidade das experiências das crianças na elaboração curricular da escola, onde as linhas representam as intenções das professoras para cada turma, e as colunas, os componentes curriculares.

	Argila	Construtividade	Música	Corpo
Turma 3	Conhecer a materialidade em sua diversidade	Brincar Heurístico	Expressão corporal	Conhecer as possibilidades do próprio corpo
Turma 4	Conhecer possibilidades de construções com a argila, iniciar construções coletivas	Objetos grandes; areia; linhas; objetos não estruturados de diferentes materialidades	Criação (sons e canções)	Atribuir significado aos movimentos corporais
Turma 5	Esculturas, autorretrato, construções coletivas, construções tridimensionais	Acrescentar materiais menores; miniaturas; pastilhas; tecidos; caixas; construções acompanhadas de enredos; minicenários	Produção de significado para conceitos como intensidade, timbre, duração, altura	Criar movimentos para jogos, brincadeiras, coreografias, dramatizações

A tabela acima apresentada está composta pelo resumo de ações e intenções que foram imaginadas durante a formação. Porém, não representa uma rigidez dos processos, ou seja, as crianças poderão vivenciar essas experiências independentemente de estarem na Turma 3, 4 ou 5, conforme seus interesses específicos de aprendizagem. Portanto, o arranjo curricular proposto tem por objetivo orientar a supervisora pedagógica, as professoras, as estagiárias, as famílias para o processo de continuidade das experiências, considerando que “a produção de significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão”. (FOCHI, 2015 p. 227).

Além disso, as escolhas de propostas a serem ofertadas às crianças na articulação dos componentes curriculares serão definidas pelas professoras, legitimando seus processos de **Autoria Docente**. De todo modo, essas proposições terão os direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2017) como critérios inegociáveis na composição dos tempos, espaços, relações e intervenções. Por fim, é preciso considerar que o

caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já-vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências. (FOCHI, 2015, p. 227).

O pano de fundo para esta organização curricular serão sempre as possibilidades apresentadas pela vida cotidiana, como foi com a proposta que a Pri fez a algumas crianças da Turma 5 que vinham brincando sobre a temática de robôs com diferentes linguagens. Pensamos na articulação dessas brincadeiras com a argila, tendo em vista que as crianças já haviam transitado pela representação de braços e pernas mecânicos com o uso de caixas de papelão, pela música e dança com movimentos robóticos, e que gostaríamos

de convidá-las a representações tridimensionais com essa materialidade, pois, sempre que eram provocadas a produzir algo, faziam no plano horizontal. Apresento um zoom para trechos do relato da Pri sobre a experiência.

## Experimentações



“O Arthur tava fazendo toda uma estrutura para fazer o robô tridimensional, que foi o que foi escolhido entre o grupo antes, que era um robô que ia ficar em pé, e daí, chegou na hora, eles quiseram fazer. Aí, perguntei se eles não iam mais fazer em pé, e o Gui disse que não porque era muito difícil. E o Arthur não conseguiu dizer no grupo que ele conseguiria dar esse suporte, né, porque ele já estava fazendo e sabia como. Na hora, eu não sabia o que fazer, dizer pra eles que o Arthur sabia, ou deixar que ele se manifestasse. [...] Assim como outros, que eu também sei que conseguiriam ir mais, e não consegui provocar eles porque tem essa dúvida se estamos direcionando demais ou não. [...] Com esse grupo, foi a primeira proposta de construir juntos uma única coisa, eles já tinham feito na história, mas era uma participação de todos, em que cada um faz a sua parte do seu jeito e depois junta tudo. Fazer uma única coisa em si foi a primeira vez. Aí agora, da próxima vez, é isso, planejar antes com eles como farão, do que vão precisar”.

(Transcrição de áudio, 13 de junho de 2019).

No mês seguinte, Pri apresentou o processo de relançamento dessa proposta às crianças e destacou em sua fala que

“as crianças se surpreendiam pelo tempo que as meninas estavam ali na mesa envolvidas no processo de construção de seu robô. E, quando elas terminaram, comemoraram alegres sua conquista. Quanto ao outro grupo, fui eu quem me surpreendi com a ausência de conflitos negativos durante o processo. Eles foram fazendo acordos e contribuições e legitimando as ideias uns dos outros, foi muito bonito de ver, e também ficaram muito satisfeitos com seu robô”.

(Transcrição de áudio, 23 de julho de 2019).

Esse relato nos levou a uma conversa sobre o papel da professora como alguém que apoia as aprendizagens das crianças, retomando a importância de escutá-las para “buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre” (EDWARDS, 2016, p. 156) como alguém que deseja se envolver no processo, para assim “entender como ser o organizador e provocador de ocasiões, por um lado, e coautor de descobertas, por outro”. (FILIPPINI, 1990 *apud* EDWARDS, 2016, p. 156).

Aqui relembro as palavras de George Snyders “procuro uma escola interessada, interessada em ser, no presente, interessante” (SNYDERS, 1993, p. 40) e acrescento que não encontramos escolas em que as crianças vivam a alegria do aprender, que as professoras se surpreendam com suas aprendizagens e que juntas narrem essa beleza da vida compartilhada, nós as construímos! É preciso viver e compreender cada escola o seu processo para alcançar essa alegria.

### 6.3 Relações de apoio entre docentes: *o papel da professora volante*

No mês de julho, aconteceu a mudança da Mari, que, até então, era a professora de referência da Turma 4, para a função de professora volante. Essa professora “a mais” no quadro da escola é o que garante o dia de planejamento de todas as outras. Porém, até esse momento, a atuação das profissionais volantes não havia alcançado um objetivo importante dessa função: a permanência das investigações e mesmo o acompanhamento de detalhes da vida cotidiana das turmas, como seus rituais, regras e combinados, etc.

Com a chegada da Mari nessa função em um momento em que o processo de aprendizagem coletiva estava sendo reconstruído na escola, foi possível estabelecer conexões importantes a respeito da discussão sobre a articulação curricular. Através das observações realizadas durante seus dias de permanência em cada turma, estabeleceu-se um panorama situado das manifestações das crianças sobre seus interesses de aprendizagem, de brincadeiras, de relações, bem como sobre as diferenças de necessidades singulares, independentemente da sua faixa etária, ou seja, ficaram mais evidentes os desejos reais e presentes das crianças na escola naquele momento.

Nesse sentido, a atuação da professora volante (ou substituta, como algumas escolas nomeiam) colabora para evidenciar o caráter fundamental de que, para além das escolhas progressivas de organização da programação curricular, é necessário considerar as realidades do contexto. Foni (1998, p. 152), ao tratar da programação educacional, afirma que

Parece que o principal instrumento [da programação] consiste em uma atenção educacional em duas dimensões: uma transversal e sincronizada e outra longitudinal. A primeira pode registrar contextualmente as aquisições da aprendizagem, as afirmações da autonomia, o estilo das interações com os colegas e com o ambiente, o relacionamento com os pais e com os outros adultos

que, em um mesmo momento, caracterizam a experiência da criança na creche, sem distinções artificiais. A segunda registra o andamento longitudinal dessa mesma experiência. No entrelaçamento dessas duas dimensões, os educadores constituem a imagem de crianças concretas, ou seja, de indivíduos e, ao mesmo tempo, de crianças inteiras e não uma pluralidade de segmentos.

Esse, portanto, é um ponto muito importante para não correremos o risco de fazermos planejamentos a longo prazo que acabem marginalizando ou rotulando as crianças. Essa constatação não pormenoriza de modo algum a organização de uma proposta curricular progressiva, mas nos ajuda a manter a participação das crianças e a expressão das suas singularidades no centro do processo educativo.

Outra questão importante sobre o papel da professora volante é o modo como ela organiza seu planejamento em parceria com as professoras de referência das turmas, garantindo que sua atuação semanal com as crianças não seja um momento episódico descontextualizado das investigações em andamento com os grupos.

Duas situações muito comuns nas escolas de EI brasileiras são a entrada de professoras especializadas (de Música, de Artes, de Educação Física, de Psicomotricidade) ou de professoras volantes/substitutas no horário de planejamento das professoras das turmas. O que se percebe nessas relações é uma fragmentação da vida do grupo, ou seja, essas profissionais atuam pontualmente, oferecendo às crianças propostas que não dialogam com o processo de aprendizagem que vem sendo construído sistematicamente. Desse modo, há um rompimento na jornada educativa, e muitos são os relatos de professoras sobre o quanto as crianças ficam agitadas e confusas no seu dia de planejamento e mesmo no dia seguinte. Esse era também o relato das professoras do Sesquinho até a entrada da Mari como volante.

Nesse sentido, quero chamar atenção também para o objetivo da carga horária destinada ao planejamento das professoras. A LDBEN (Lei n. 9.394/96), em seu art. 67, inciso V, assegura o direito de todos os professores a “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996). Embora a legislação não determine que esse tempo deva ser cumprido na escola, é importante destacar que

O planejamento, a reflexão e a avaliação compõem os instrumentos teórico-práticos para as suas ações [das professoras]. Diante disso, pode-se pensar que o planejamento envolve a articulação entre a elaboração das ações a serem desenvolvidas, o registro destas e a avaliação – seriam os documentos que registram, narram e interpelam a ação pedagógica. (FERNANDES, 2014, p. 159).

Assim, esse movimento de registro, narração e interpelação da ação pedagógica convoca uma discussão coletiva, que promova a qualificação da prática. Para isso, o diálogo com colegas e com a gestão pedagógica é indispensável, especialmente quando consideramos as jornadas de turno integral das crianças, nas quais, muitas vezes, professoras diferentes atendem os grupos no turno da manhã e da tarde. Assim, qualifico a hora atividade como um momento componente do processo formativo para o desenvolvimento profissional, que, portanto, deve ser construído a partir da reflexão

contextualizada e contínua com nossos pares de trabalho.

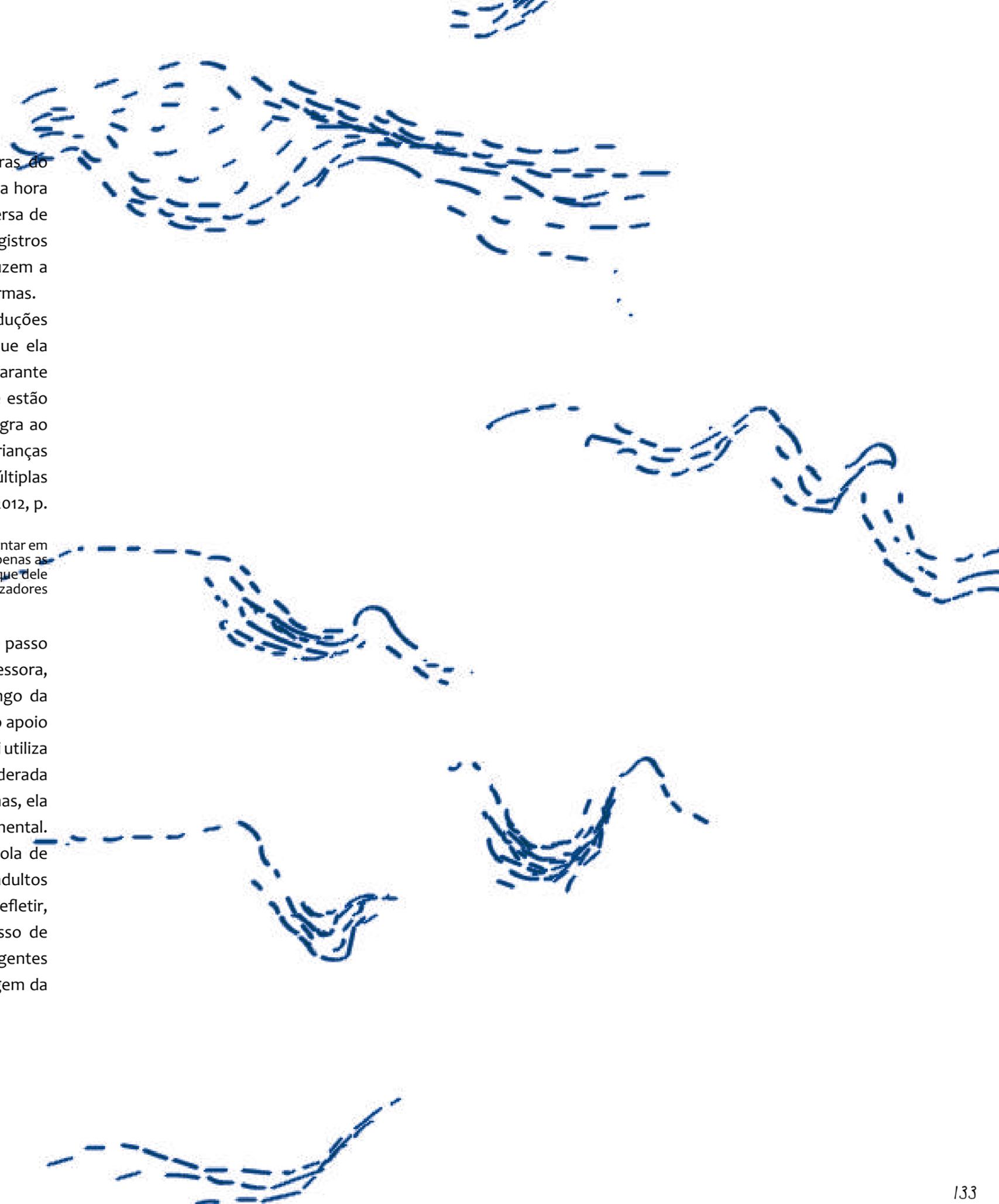
Destaco que essa é a forma como o dia de planejamento das professoras do Sesquinho de Santo Ângelo é pensado, ou seja, todas as professoras cumprem sua hora atividade na escola, e esse é o momento em que a supervisora realiza uma conversa de acompanhamento pedagógico individual, pensando sobre o planejamento e os registros das ações com as crianças. É nesse momento também que as professoras produzem a documentação dos percursos e projetos que estão sendo experienciados com as turmas.

Nos encontros semanais de formação, as professoras compartilham suas produções e reflexões e articulam com a professora volante o planejamento para o dia que ela estará com cada turma. Esse trabalho colaborativo entre as professoras não só garante a continuidade das experiências das crianças como o respeito aos processos que estão sendo vividos pelo grupo, tendo em vista que é a professora volante que se integra ao cotidiano da turma, e não o contrário. Essa experiência também viabilizou que as crianças tivessem acesso a um repertório diversificado de participação em propostas com múltiplas linguagens, pois mais pessoas estavam envolvidas no planejamento. Carla Rinaldi (2012, p. 233) afirma que,

Quanto mais intérpretes houver, mais alta será a probabilidade de representar em uma rede de possibilidades suficientemente ricas e variadas. E não são apenas as crianças que se beneficiam desse processo, mas também os educadores que dele participam como fornecedores de interpretações e significados e organizadores dos contextos de aprendizado.

Esse benefício de aprendizagem para as educadoras foi também um grande passo na qualificação do trabalho da equipe, pois as singularidades e marcas de cada professora, compostas por seus repertórios individuais de conhecimento construídos ao longo da profissão e que compõem a **Autoria Docente**, foram compartilhados servindo como apoio às aprendizagens umas das outras e também das crianças. A título de exemplo: a Mari utiliza as tecnologias com muita destreza, portanto, quando essa linguagem era considerada importante em alguma etapa dos projetos ou percursos de aprendizagem das turmas, ela assumia a organização do que fosse necessário com as crianças e no processo documental.

Dito isso, para finalizar esse capítulo, sinalizo que a garantia de uma escola de qualidade está diretamente ligada às condições que se oferecem a crianças e adultos para que possam aprender e se desenvolver. Isso significa tempo para estudar, refletir, contrastar opiniões, avaliar, recomeçar. No capítulo seguinte, narro esse processo de aprendizagem, a longo e curto prazo, a partir da experiência com os Projetos Emergentes de 2019 e também com dois Projetos Institucionais que já faziam parte da abordagem da escola.



## Ginástica Infantil

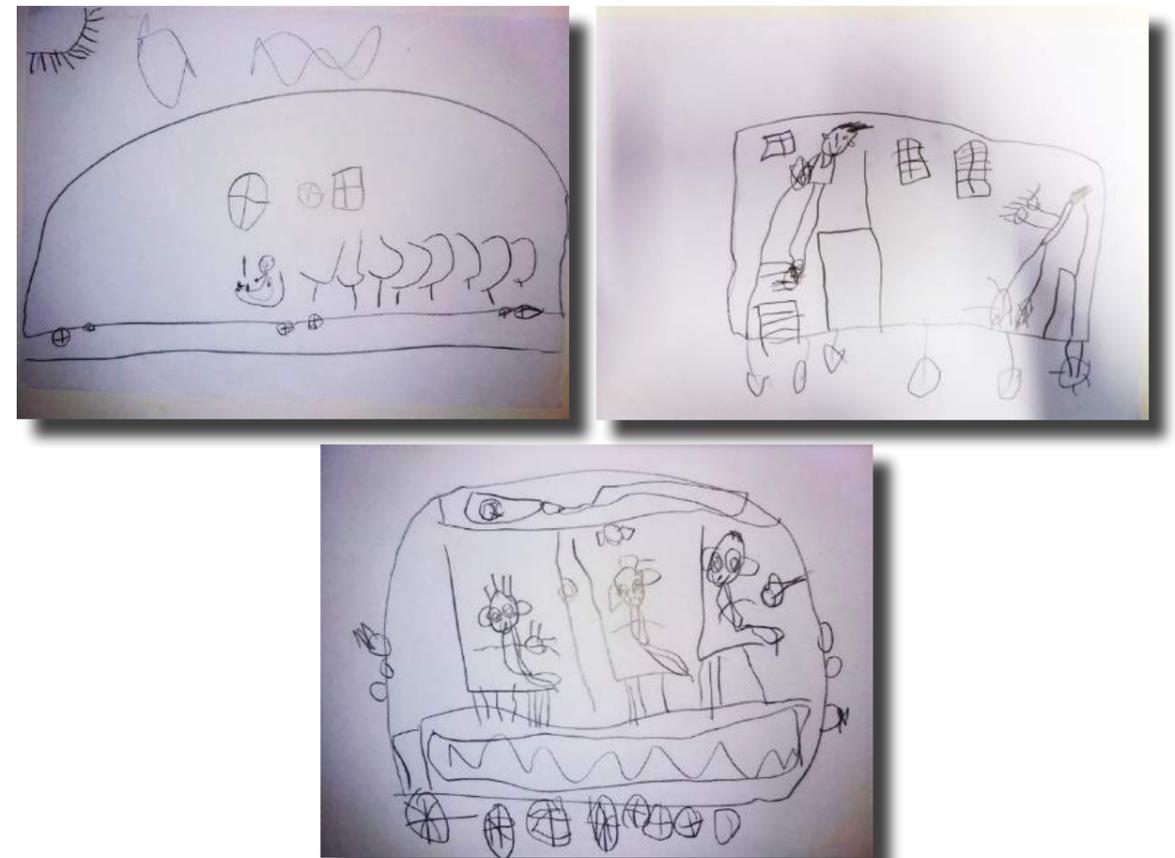
Por pertencerem a uma Unidade Operacional do Sesc que oferece diversos produtos e serviços, duas vezes por semana, as crianças da escola são recebidas pelos professores de Educação Física da academia da UO Santo Ângelo para atividades de desenvolvimento motor. No mês de junho, pude acompanhar um desses momentos e muitas foram as reflexões propostas à equipe. No começo, a intenção era envolver os professores da academia nessa conversa também, porém, optamos por considerar a continuidade de formação com esses membros da comunidade como uma pedra a ser lançada pela equipe da escola posteriormente. Porém, em julho, Aline relatou algumas propagações dessa problematização a partir de experimentações feitas por ela com as crianças, tendo em vista que o diálogo com os colegas responsáveis por esse momento teria que ser iniciado, e levaria tempo para que transformações significativas pudessem acontecer, já que nenhum deles tinha formação específica para trabalhar com crianças. De qualquer modo, não se eximindo de sua responsabilidade com a melhora da qualidade das experiências das crianças, ela propôs que elas pensassem, através do desenho, sobre os movimentos do próprio corpo em determinadas situações. Fotografou suas tentativas e conquistas corporais em brinquedos do pátio e nas andanças, compartilhou com o grupo e percebeu, como resultado, uma mudança no modo como algumas crianças começaram a participar das atividades da ginástica com mais segurança e confiança, dentro de suas potencialidades corporais, pois, muitas vezes, os desafios propostos pelos professores da academia eram muito difíceis para elas, tanto em termos de compreensão das regras e objetivos dos jogos quanto da execução de alguns movimentos. Sobre essas questões as pedras foram entregues à equipe para que fossem lançadas em um momento propício, afinal, nosso rio já estava bastante movimentado.

## Registros compartilhados

Um dos convites feitos à Tia Leonilda e à Joana em maio foi a produção de registros das aprendizagens das crianças. Aos poucos, elas foram se sentindo confortáveis com essa ideia e compartilharam com a Ju pontos que chamaram a atenção delas ao estar com as crianças, como o relato da Tia Leonilda, que perguntou ao Rafael se ele sabia como arrumar os guardanapos de papel no porta-guardanapos, e ele respondeu: “Sim, é como se faz com as cartas, eles estão embaralhados, a gente junta tudo e depois distribui nos potes”.

## Pedras lançadas: conselhos das crianças

A partir da experiência de andar de ônibus coletivo com a Turma 5, no projeto Crianças na Cidade, muitas foram as observações que os meninos e as meninas fizeram. Explicaram suas constatações por meio de desenhos (alguns compartilhados a seguir). Convidei a turma, então, a pensar que conselhos dariam para as pessoas que administram a cidade para que ela fosse melhor para as crianças.

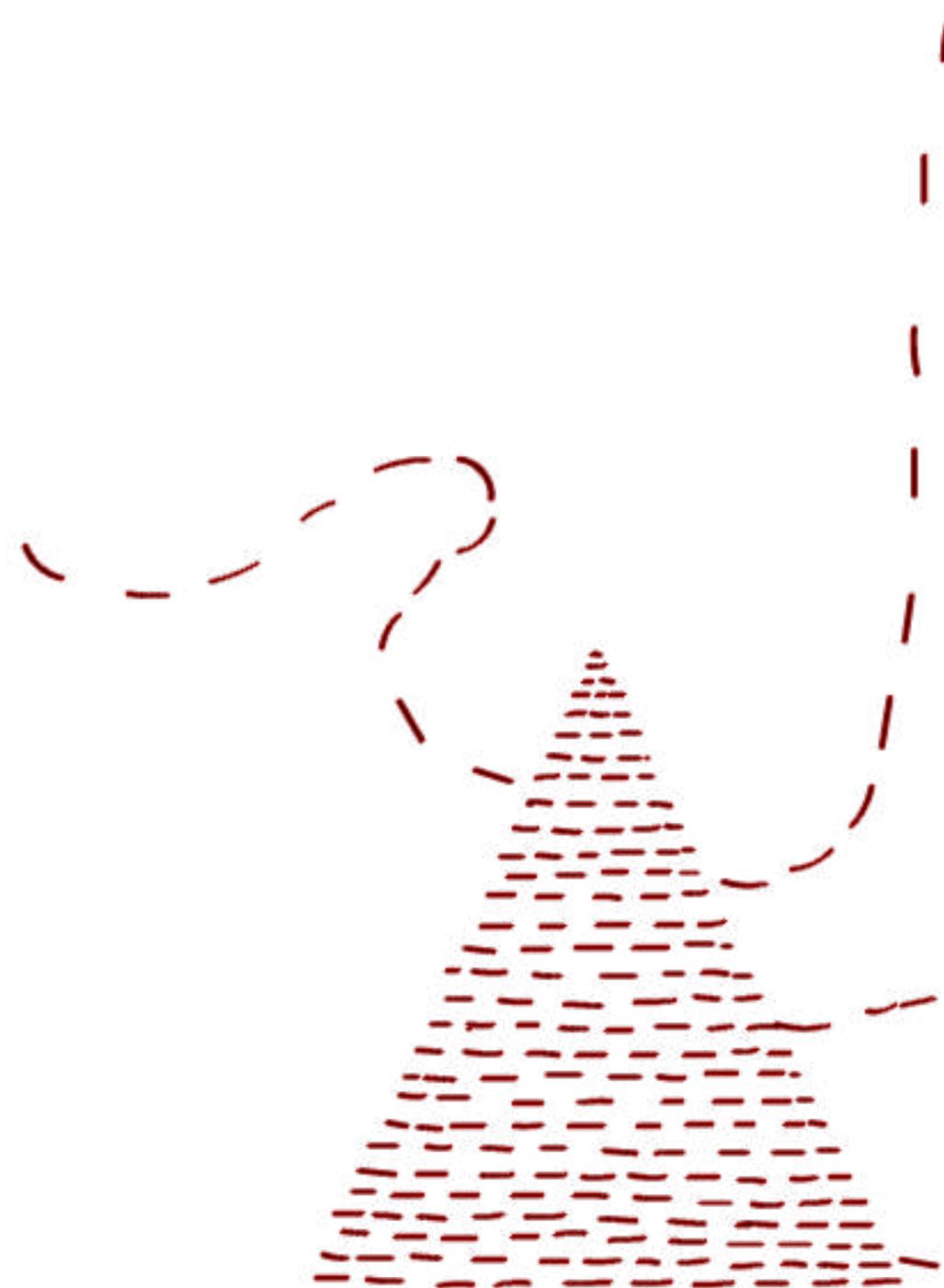


# Capítulo VI

Compreendendo a escola como  
projeto coletivo II:

*escolhas e interesses das  
crianças*

(agosto de 2019)



## Capítulo VI

### Compreendendo a escola como projeto coletivo II: *escolhas e interesses das crianças*

(agosto de 2019)

Neste ponto da narrativa, sistematizo como **Incidentes Críticos a possibilidade que as crianças têm de dormir ou ficar acordadas** e os **projetos emergentes**, os quais nos provocaram a pensar sobre os três princípios pedagógicos: a **Singularidade dos Sujeitos**, a **Continuidade das Experiências** e a **Participação das Crianças**. Além disso, foram postos em relação dois elementos constituintes da abordagem: as **Ações Cotidianas** e os **Projetos Institucionais**. Já os **Projetos Emergentes** evidenciaram a importância da escuta às manifestações de interesse das crianças. Por fim, dentre os componentes da rede de responsabilidade dos adultos, a **Autoria Docente** e a **Formação em Contexto** se mostraram as maiores ações de sustentação para o processo.

A proposta de trabalho com projetos na escola surge simultaneamente ao movimento da Escola Nova, tendo como seus principais representantes o educador e filósofo John Dewey e seu aluno e, posteriormente, colega, William Kilpatrick. A intenção central do trabalho de projetos, para esses autores, era “o foco na vida em comunidade e a resolução de problemas emergentes da mesma” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 17). Em outras palavras, as relações que se apresentam cotidianamente para nós pelo simples fato de estarmos vivos contemplam um repertório de investigações suficiente para as nossas necessidades.

Atualmente, na área da Educação Infantil, as experiências educativas com projetos da cidade de Reggio Emilia são as mais disseminadas em livros e documentações pedagógicas traduzidas para a língua portuguesa brasileira. Na perspectiva do trabalho com projetos, é fundamental que os adultos tenham “capacidade para entender as mensagens que as crianças [...] transmitem” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 21), visto que as investigações realizadas são oriundas daquilo que interessa a elas. Ao afirmar a importância de considerar

os interesses de aprendizagem das crianças (VASCONCELOS, 2015), saliento que me refiro àquilo que desperta o interesse dos meninos e meninas em suas relações com o mundo que os circunda, bem como àquilo que as professoras observam e avaliam que possa ser interessante para o grupo. Nas seções a seguir, são analisadas duas perspectivas de projetar na escola.

### 7.1 Dormir ou ficar acordado?

Situo o IC “Dormir ou ficar acordado?” no âmbito das ações pedagógicas que são organizadas tendo em vista as necessidades das crianças observadas pelas professoras. Embora a equipe da escola não nomeie como projetos esses dois momentos que acontecem simultaneamente na rotina da escola – após o almoço das crianças – analiso que, pelos modos como são planejados e vividos, entrelaçam características tanto das **Ações Cotidianas** quanto dos **Projetos Institucionais**. Contextualizando, todos os dias após o almoço, algumas crianças dirigem-se à uma sala no segundo andar da UO para dormir ou descansar, enquanto outras optam por ficar acordadas. Nesse sentido, são ações da vida cotidiana, porém, o modo como a equipe planeja, organiza e avalia esses momentos aponta um processo investigativo, pelo qual cada decisão tomada é justificada pedagogicamente.

Esse processo inicia no planejamento do horário de intervalo de almoço das professoras, da supervisora, das estagiárias e da equipe de serviços gerais, que é definido considerando tanto as necessidades das crianças como dos adultos, sem que ninguém precise antecipar, tardar ou acelerar seus tempos de alimentação e/ou descanso. Assim, crianças e adultos, compartilham espaços e tempos conforme suas necessidades, constituindo uma comunidade educativa que não viola os direitos de um em prol de outro.

Os horários de almoço das crianças também são organizados considerando as **Singularidades dos Sujeitos**. Cada turma organiza, juntamente com a professora, os grupos de crianças que almoçam primeiro, e essa escolha é feita a partir de dois critérios: aquelas que sentem sono e precisam dormir no meio da jornada diária e aquelas que sentem fome mais cedo, seja porque não tomaram café da manhã em casa, seja porque não tinham fome na hora do lanche. O primeiro critério é organizado a longo prazo, tendo em vista que as crianças geralmente vivem um processo de não querer mais dormir para poder ficar brincando com os colegas que ficam acordados, mas muitas delas acabam percebendo – com a ajuda do olhar atento e acolhedor das professoras e estagiárias – que ficam muito cansadas ao longo da tarde e, então, decidem voltar a dormir. Outras crianças decidem repentinamente que não sentem mais sono e ficam bem o resto do dia, e algumas ainda optam por dormir em alguns dias e, em outros, apenas subir para a sala do soninho e ficar conversando com as educadoras ou folheando livros e gibis. Há também aquelas que ficam acordadas de modo geral.

O segundo critério – sentir fome mais cedo ou mais tarde – também é acolhido com muita tranquilidade, pois são oferecidas condições e possibilidades para que as crianças autogerenciem sua vontade de se alimentar, seja buscando uma fruta na fruteira, que fica ao alcance e disposição de todos no refeitório, seja pedindo para almoçar mais cedo ou no último grupo. Desse modo, essas escolhas acabam sendo muito mais pontuais e individualizadas, contemplando a dinâmica da imprevisibilidade e da abertura à singularidade dos acontecimentos.

Peter Moss (2016, p. 115) afirma que,

Apesar da complexidade do mundo, da multiplicidade e da contingência, acabamos colocando tudo o que encontramos em categorias predefinidas, transformando o “outro” no “mesmo”, e tudo o que não se encaixa nessas categorias, aquilo que é estranho e desvalorizado, ou é superado ou ignorado.

Em contraposição a essa afirmativa, é possível perceber os movimentos de avaliação e qualificação empreendidos pela equipe da escola, ano após ano, na busca por organizar um cotidiano que respeite as crianças e promova seu bem-estar. A oportunidade de acompanhar o processo de almoço, higiene e preparo para o descanso na escola foi um dos momentos de maior beleza vividos em minha experiência profissional e acadêmica. A preparação do ambiente escurecido, com divisórias vazadas, a jarra de vidro com água, a música relaxante de fundo, os bichos de pelúcia esperando por alguém que quisesse companhia para dormir, a caixa de livros e gibis para quem prefere realizar uma leitura antes de descansar são destaques dessa experiência. Essa organização do espaço convida as crianças a participarem de diferentes modos, fazendo escolhas e construindo seus próprios rituais de descanso. Algumas dessas escolhas são evidenciadas no zoom a seguir, elaborado a partir das observações realizadas e registradas em diário de campo, fotografias e filmagens no dia 15 de agosto de 2019.

Rinaldi (2012, p. 261) aponta que é fundamental considerar “a criança em relação com sua história, sua família, seu contexto cultural e, por conseguinte, com outras histórias que a escola lhe possibilitaria conhecer e construir”. Acompanhar o momento de soninho, como é chamado pelas crianças, foi uma possibilidade de vê-las compartilhando e construindo significados, aprendendo a se conhecer, a se cuidar, a serem cuidadas, vivenciando uma história de respeito e acolhimento que, sem dúvida, significará muito em suas vidas.

Enquanto a serenidade e a calma imperam na sala do sono, com o grupo de crianças que não dorme a situação não é nada diferente. Com a Mari assumindo o papel de volante e, assim, reorganizando seu horário de intervalo, ela passou a acompanhar, juntamente com um estagiário e estagiária, o grupo de crianças que não dormem – esse grupo foi nomeado há muito tempo de “os acordados”.

Desde 2011, à época da pesquisa de mestrado da Ju, esse momento foi repensado e transformado diversas vezes. Melhorias aconteciam a cada mudança, mas, ainda assim, se percebia uma agitação muito grande das crianças e dificuldades em encontrar propostas

## Arrumar a cama:

O José Bernardo ajustou meticulosamente sua coberta e travesseiro, transformando sua cama em uma espécie de casulo, para depois se encaixar ali e dormir confortavelmente.



## Tempo para acordar:

Nalbert é um dos primeiros a acordar. Com calma, se senta na cama, olha ao seu redor, procura seus tênis, calça-os, olha pela janela, descansa a cabeça sobre os joelhos. Quando a estagiária percebe que ele acordou, sorri e abana do outro lado da sala, e ele faz um gesto afirmativo com a cabeça, como quem diz que está tudo bem. Alguns minutos depois, a estagiária se aproxima e pergunta se ele já quer levantar. Ele confirma, pega seu nécessaire e vai com ela arrumar o cabelo e limpar o rosto antes de descer para encontrar os colegas.



## Escolher descansar:

Adão, nesse dia, quis subir para a sala do soninho. Chegou, foi até a caixa de livros, fez a sua escolha e foi se deitar. Conversou baixinho com os colegas que estavam por perto e, à medida que estes foram adormecendo, concentrou-se em seu livro. Quando todas as crianças já tinham adormecido, uma das estagiárias se sentou ao lado do Adão e seguiu ali conversando sobre o livro e sobre outros assuntos que o menino escolheu compartilhar, até que algumas crianças começaram a acordar, e ele comentou: “Pode ir lá ajudar, eu vou ficar aqui olhando esse livro mais um pouco, ainda quero descansar”.



que dessem conta das necessidades de quem não dormia mas precisava de um momento de tranquilidade, considerando que já estavam na escola há cerca de quatro ou cinco horas, haviam acabado de almoçar e ainda permaneceriam lá por igual período à tarde.

No mês de agosto participei de um encontro formativo com a Mari, a Vitória e o Daniel, que comporiam a nova equipe responsável por esse grupo. Eles apresentaram as propostas que tinham em mente, discutimos algumas ideias e, em setembro, consegui acompanhar um período inteiro de atividade com “os acordados”.

A proposta de trabalho discutida e elaborada com as crianças contempla a escovação dos dentes após o almoço, acompanhada pela Pri, no banheiro próximo ao refeitório. Em seguida, cada criança vai para a sua sala, onde escolhe um espaço para brincar ou fazer outra atividade que lhe interesse. Então, em um horário combinado, após todas as crianças terem almoçado e feito a higiene, elas se reúnem todas no “ponto de encontro”, que geralmente é uma das salas das turmas, escolhida no dia anterior. No ponto de encontro, as crianças fazem uma roda com a Mari, Vitória e Daniel e seguem dali para os espaços que cada pequeno grupo vai ocupar – grupo este definido previamente pelo interesse das crianças em participar das propostas que são oferecidas em um curto, médio ou longo prazo por cada educadora/educador.

As propostas oferecidas são planejadas articulando interesses de investigação dos educadores, das crianças e, em alguns momentos, as necessidades coletivas, como o período em que os grupos utilizaram esse tempo para construir o cenário do teatro das famílias (experiência narrada em um zoom no capítulo seguinte). As experiências vividas com as crianças nesses momentos são registradas por cada um dos três membros da equipe e compartilhadas nos encontros formativos, nos quais são estabelecidas conexões para o acolhimento das demandas das crianças em projetos ou percursos de aprendizagens no cotidiano das turmas. Evidencia-se assim, um processo de escuta, pelo qual se considera que “as crianças nos dão informações de várias maneiras diferentes”, e precisamos “aprender as muitas maneiras diferentes de as ‘escutar’” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23). Isso significa,

ouvir ativamente e observar as reações e respostas das crianças. Significa considerar a ação apropriada visível, que pode ser registrada, compartilhada, discutida e examinada com outras pessoas. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23).

Assim, é possível

reconhecer que uma ampla série de oportunidades e experiências devem estar disponíveis para apoiar a participação das crianças e para auxiliar as maneiras como elas aprendem e se envolvem umas com as outras e com os adultos. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23).

O grupo dos acordados encerra diariamente do mesmo modo como começa: no ponto de encontro, quando as crianças são convidadas a ouvir uma história, cantar uma canção ou fazer um exercício de meditação, para, então, estarem prontas para receberem os colegas que forem acordando.

Essas duas experiências narradas são fruto de um processo de estudo, pesquisa, reflexão e ação ao longo de diversos anos no Sesquinho Santo Ângelo e refletem contextos que são pensados para e com as crianças, oferecendo uma jornada diária na escola, que contempla as especificidades de diferentes sujeitos, de um modo agradável e repleto de produções de sentido pelas crianças.

## 7.2 Projetos emergentes

Aprender significa ser um pesquisador. A criança pequena é um construtor de teorias. Uma criança pequena aprende se comunicando, expressando os seus conceitos e teorias e escutando os outros. (RINALDI, 2002 apud KINNEY; WHARTON, 2009, p. 28).

Partindo desse princípio, durante todos os meses de pesquisa, acompanhei o processo de ressignificação dos **Projetos Emergentes** com as professoras da escola. A preocupação em realizar escolhas adequadas às curiosidades das crianças era um fator evidente em nossos encontros. A escola trabalha a partir da metodologia de projetos há muitos anos, e revistar as experiências anteriores nos proporcionou analisar as escolhas realizadas em outros momentos para atribuir novos sentidos a essa prática. O princípio pedagógico da **Participação das Crianças** esteve muito presente nessa discussão. Consideramos que

a participação se fundamenta na ideia de que a realidade não é objetiva, que a cultura é um produto social em contínua evolução, que cada sujeito é portador de um saber parcial e que, para se construir um projeto educativo, são importantes e relevantes os pontos de vistas de todos, em diálogo dentro de uma moldura de valores compartilhados. Essas são ideias que fundamentam a participação, mas também – acreditamos – a própria ideia de democracia. (CAGLIARI; GIUDICI, 2014, p. 139).

Acompanhar as crianças em projetos de pesquisa é uma tarefa que exige uma densa habilidade democrática, na qual

O adulto não deve abandonar o seu papel, mas deve repensá-lo, procurando passar de transmissor a co-criador da cultura e do conhecimento, aceitando de forma coerente a vulnerabilidade do próprio papel, juntamente com dúvidas, erros e curiosidades. (ALTIMIR, 2010, p. 19, tradução minha).

Foi aceitando o lugar de inacabamento da docência que a equipe iniciou um caminho de experimentações de novas abordagens de trabalho com as crianças. O primeiro movimento aconteceu com o início do percurso de aprendizagem das crianças e das educadoras, orientado pelos princípios do brincar heurístico (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FOCHI, 2018) na Turma 3, pelos quais a Aline foi identificando as manifestações individuais das crianças e agrupando-as nessas propostas a partir de necessidades e interesses de aprendizagem em comum. Nesse sentido, consideramos que as crianças que participavam do jogo heurístico e das bandejas de experimentação atuavam em projetos

## Os acordados

Grupos de crianças de diferentes turmas e idades se encontram e partilham projetos em comum: construir filtro dos sonhos, dançar, meditar, desenhar, costurar. Encontram-se para aprender entre pares e com os adultos. Encontram-se para conversar, para contar histórias de sua vida fora da escola, ou mesmo sobre as experiências vividas em suas turmas específicas. Encontram-se para aprender a contar, a classificar, a colocar a linha na agulha, a compreender a ordem numérica, a movimentar o corpo em posições ainda não experimentadas, a desmontar um rádio e tentar construí-lo de novo, a relaxar, respirando calmamente em posições de yoga, a se divertir com os nomes dessas mesmas posições. São encontros em que a aprendizagem acontece pela ação, pela observação, pela imitação, como são todos os encontros cotidianos na vida.



individuais nesses momentos, mas também se engajavam em investigações coletivas. Ambos os processos se dissipavam nas brincadeiras em sala e nos demais espaços da escola, e as aprendizagens construídas eram perceptíveis.

Sinalizo, portanto, a importância de compreendermos que as crianças se envolvem em projetos o tempo todo, e nem todas elas precisam da sistematização de propostas dirigidas pelos adultos. As escolhas docentes realizadas na organização do espaço, na oferta de materiais e de liberdade de tempo para brincar são intervenções suficientes nesses momentos. Como afirmava Loris Malaguzzi (apud RINALDI, 2006, p. 73),

Precisamos de um professor (educador) que seja às vezes o diretor, às vezes o cenógrafo, às vezes o homem que sobe e desce a cortina, e às vezes o “ponto” [...] que dispensa a maquiagem e até mesmo o público – o público que assiste, às vezes aplaude, às vezes permanece em silêncio, tomado pela emoção.

Assistir e observar as crianças oferece às professoras a oportunidade de encontrar as manifestações de curiosidades e interesses que insistem, ou seja, repetem-se em diversas situações e contextos, podendo revelar caminhos de investigação que façam sentido para os meninos e meninas. Destaco aqui algumas dessas pistas que as professoras conseguiram captar e trazer para o debate na **Formação em Contexto, permitindo a instituição de Projetos Emergentes** em cada turma, com grupos de aprendizagem diversos, considerando que

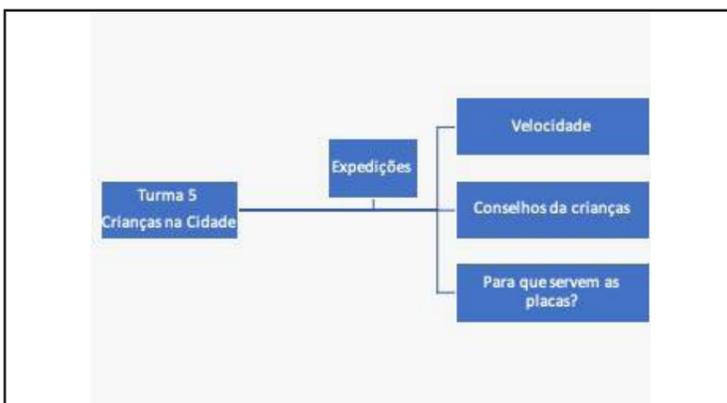
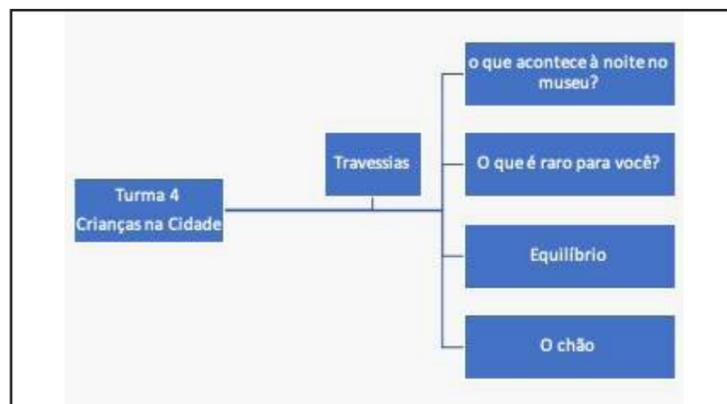
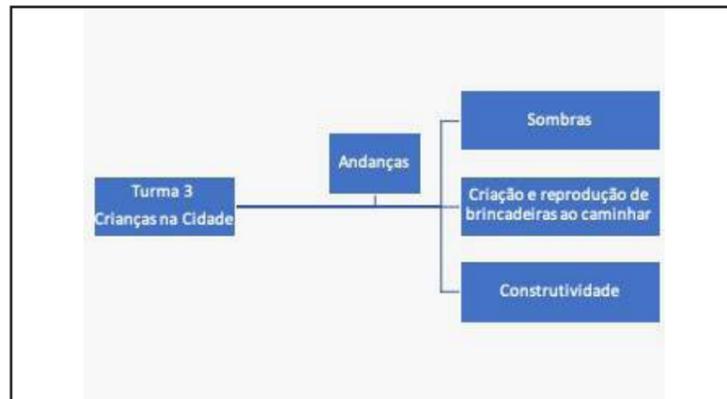
Os membros dos grupos de aprendizagem incluem tanto adultos quanto crianças. A documentação dos processos de aprendizagem das crianças, dentro de um grupo de aprendizagem, ajuda a torná-la visível e dá forma àquela que acontece. Os membros dos grupos estão envolvidos tanto nas dimensões emocionais e estéticas quanto nas dimensões intelectuais da aprendizagem. O foco da aprendizagem dos grupos vai além da aprendizagem dos indivíduos para criar um corpo de conhecimento coletivo. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 38).

Desse modo fomos constituindo um repertório de conhecimento praxeológico que nos orientou nas escolhas a respeito da **Continuidade das Experiências** das crianças em seus grupos de investigação. As primeiras experimentações de projetos, que emergiram dos modos singulares como as crianças se relacionam com os fenômenos que se apresentam a elas na vida cotidiana, foram desdobradas das experiências no projeto institucional Crianças na Cidade. Ou seja, as andanças, travessias e expedições mobilizaram nas crianças interrogações para além das que estávamos imaginando ou mesmo propondo. Nesse sentido,

O que temos pensado [...] é que a participação pode ser compreendida como divisão de poder, ou seja, não se trata do adulto deliberar a possibilidade das crianças se envolverem e participarem das práticas diárias, mas, do pressuposto de que os meninos e meninas tem o direito de serem escutados, engajados e, em especial, de serem levados a sério em seus posicionamentos frente ao mundo. Em outras palavras, o que estamos entendendo é que não se trata do professor

autorizar ou não a participação das crianças, mas de criar condições para que estas participem efetivamente no cotidiano das instituições. (VASCONCELOS; FOCHI, 2016, p. 852).

Assim, a partir das observações, registros e discussões sobre os assuntos emergentes nos grupos de crianças, fomos criando as condições para que elas aprofundassem suas investigações em outros momentos para além daqueles nos quais seus interesses foram identificados. Represento esse processo nos organogramas a seguir:



Partindo da premissa de que “a observação é antes de tudo um ato subjetivo: uma seleção do que se considera mais importante” (ALTIMIR, 2010, p. 12, tradução minha), as professoras foram realizando escolhas que levaram-nas a diversos projetos de investigação com as crianças. Aqui, é importante destacar que não eram todas as crianças da turma que participavam ativamente de cada projeto, muito embora algumas propostas tenham captado o engajamento da turma inteira em alguns momentos. Mesmo dentro de um tema de investigação comum, por exemplo, o equilíbrio, subgrupos de crianças percorriam trajetórias diferentes em busca dos significados que emergiam de suas hipóteses e teorias. Assim, enquanto alguns pensavam sobre o equilíbrio a partir do movimento de deslocamento, outros investigavam posições corporais que os faziam desequilibrar ou equilibrar. Outras crianças, ainda, refletiam sobre o equilíbrio como processo da mente humana. Nas imagens a seguir, compartilho algumas dessas experiências de aprendizagem das crianças da Turma 4.

A experimentação de realização de diversos projetos simultâneos nas turmas gerou, em um primeiro momento, insegurança na equipe, que estava habituada a pensar um tema de cada vez. Porém, de acordo com Rinaldi (2014, p. 83),

A capacidade de transitar não é [...] somente uma potencialidade no interior da mente de cada um, mas uma tendência a deslocar-se – a interagir – entre várias mentes: enriquecemos o nosso conhecimento e a nossa subjetividade graças a essa predisposição para acolher as representações, as teorias do outro; substancialmente a escutar o outro, a acolhê-lo.

Assim, à medida que foi compreendendo isso, a equipe se permitiu transitar com as crianças por diversas linguagens que ofereceram uma ampla possibilidade de aprendizagens, bem como uma dinâmica de integração entre as crianças e também entre os adultos. Considerando aspectos discutidos anteriormente, as estagiárias foram sendo orientadas pelas professoras a assumirem também alguns grupos de investigação com as crianças. A Mari, enquanto professora volante, planejava e participava dos subgrupos, mantendo as pesquisas em andamento mesmo quando a professora referência não estava em sala.

Acompanhando os projetos, também faziam parte do cotidiano investigativo das turmas percursos de aprendizagem relacionados ao desenho, ao cuidado com as plantas, aos robôs, à criação, narração e dramatização de histórias, ao teatro com objetos, à interpretação e construção de mapas da escola, das praças, dos caminhos percorridos pela cidade, entre outros. Alguns desses percursos e projetos nasciam de conversas espontâneas, outros eram preparados como parte de um processo de trabalho maior (ALTIMIR, 2010).

Assim, podemos perceber que

Observar não se limita a tomar notas ou fotografar, mas envolve colocar os adultos em relação ao que está sendo observado. Um observador é uma pessoa que interpreta e intervém no processo sob observação. Não podemos, porém, pensar que essa observação seja fruto de uma atitude improvisada. Se concordamos que a observação envolve, de certa forma, “escolher”, é óbvio que o adulto deve definir o que deseja observar. (ALTIMIR, 2010, p. 21, tradução minha).

Refletindo em uma dimensão da organização da ação docente, Rinaldi (2005, p. 19 apud MOSS, 2016, p. 122) observa que

O trabalho de projetos cresce em muitas direções, sem progressão predefinida, sem desfechos decididos antes de a jornada começar. Significa estar aberto aos resultados imprevisíveis das investigações e das pesquisas das crianças. O rumo de um projeto pode ser curto, médio ou longo, contínuo ou descontínuo e está sempre aberto a modificações e mudanças de direção.

No Sesquinho, muitas vezes, o caminho do trabalho de projetos foi reiniciado a partir das reflexões docentes na Formação em Contexto, em que o contraste de percepções de diferentes pessoas viabilizou uma aproximação maior com as reais questões das crianças. Como nos lembra Rinaldi (2014, p. 83-84),

Essa capacidade de escutas e de expectativas recíprocas, que torna possível a comunicação e o diálogo, é uma qualidade da mente e da inteligência muito presente nas crianças, e particularmente nas menores. Trata-se de uma qualidade que pede, com força, para ser compreendida e sustentada. As crianças são, em sentido metafórico, as maiores “escutadoras” da realidade que as circunda. Elas têm o “tempo da escuta”, que não é só o tempo para escutar, mas é um tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso. É um tempo de espera.

Dessa forma, aprender sobre o tempo de escuta das crianças oferece aos adultos a chance de reaprender a escutar a si mesmos, aos outros e ao mundo que o circunda, ressignificando a experiência de aprender, fazendo dela um caminho repleto de beleza, alegria e satisfação.



“Eu preciso me equilibrar quando ando nas pontas dos pés”.  
(Arthur).



“Equilíbrio é uma coisa que tu precisa ter quando quer fazer muito uma coisa que é um desafio e tenta vencer”. (Luiz Othavio).



“Tem uma coisa que fica na cabeça e que deixa tonto quando está no rio dentro do barco e cai”. (Brayan).



Arthur, Isabella, Pedro Henrique, Miguel, Isadora e Brayan representam posições corporais que exigem equilíbrio.

## O brincar heurístico



Aline: “Quando o Dani e a Tainá [estagiários da turma] chegam e veem as crianças brincando assim desse jeito, tranquilos nos espaços, eles comentam “Meu Deus! Eles são da Terra?”, e eu digo que, sim, são da Terra, são terrestres, e são aqui do Sesquinho, né?! Mas que fala disso, que a gente não precisa estar numa alta rotatividade o tempo todo. E eles estão fazendo coisas que as crianças faziam em outros anos, só que com uma rotatividade menor”.

Ju: “E eu acho que a questão dos tapetes [jogo heurístico] ajudou muito eles a aprenderem a se concentrar”.

Aline: “Sim, porque naquele momento eles estão ali e a gente diz: ‘cada um no seu tapete, brincando com os seus materiais’, e se dar conta que isso não é maltratar as crianças. Que estamos ajudando eles a se organizarem para brincar. Que as brincadeiras ficam muito melhor. Eles vivem muito mais coisas”.

(Transcrição de áudio, 13 de agosto de 2019).

Esse diálogo entre a Ju e a Aline aconteceu durante o encontro formativo individual sobre a Turma 3, no qual as duas estabeleceram relações entre a experiência do brincar heurístico que vinha sendo oferecida às crianças há alguns meses e o quanto essa experiência havia sido promotora de novas formas de organização e brincadeiras das crianças nos espaços da sala. Essa constatação se deu em contraste com o modo como as crianças da Turma 3 costumavam ficar muito agitadas durante o primeiro ano no Sesquinho, pois a liberdade de trânsito nos espaços de brincadeira era uma experiência, na maioria das vezes, inédita para elas na escola. Compartilhei com elas, então, o registro que havia feito naquele mesmo dia, no qual o Gustavo aparecia brincando por mais de 40 minutos na bandeja da sala. Vez ou outra, algum colega participava com ele, geralmente como companhia silenciosa e curiosa. Ressaltei que tinha feito a mesma reflexão que elas, sobre como as crianças, que pareciam tão mais agitadas antes, estavam conseguindo aproveitar muito melhor seus momentos de

brincadeira no contexto coletivo.

Mesmo que os meninos e as meninas do Sesquinho não estejam dentro da faixa etária para a qual o jogo heurístico é sugerido, indico a importância de compreendermos a brincadeira como contexto de conhecimento e aprendizagem (FORTUNATI, 2009),

Observando a brincadeira das crianças, os diferentes níveis de competência que essas mostram de maneira espontânea para localizar as zonas de desenvolvimento proximal e para planejar contextos adequados para o itinerário evolutivo tanto individual quanto grupal. (FORTUNATI, 2009, p. 71).

Foi desse modo, pela compreensão de que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito” (FREIRE, 2002, p. 109), que foi possível experimentar tal abordagem com as crianças da Turma 3, garantindo a elas oportunidades de aprendizagem vinculadas aos seus saberes e experiências.

## Pedras Lançadas

Em agosto retomei com a equipe a importância de discutirmos dois temas que estavam sendo protelados: a avaliação das aprendizagens das crianças e a relação da escola com as famílias. Combinamos que faríamos o estudo sobre o percurso formativo da escola a respeito da avaliação e que estudaríamos, nos meses seguintes, a estratégia de avaliação formativa das Learning Stories (Histórias de Aprendizagem), componente da proposta curricular para a educação de crianças pequenas da Nova Zelândia. A narrativa do próximo capítulo se refere à conexão entre esses dois temas.

# Capítulo VIII

Histórias de aprendizagem:  
*uma proposta de avaliação  
formativa e de fortalecimento  
das relações com as famílias*

(setembro e outubro de 2019)

## Capítulo VIII

### Histórias de aprendizagem: uma proposta de avaliação formativa e de fortalecimento das relações com as famílias

(setembro e outubro de 2019)

Este capítulo reúne, a partir dos Incidentes Críticos **Encontro com as famílias** e **Histórias de Aprendizagem**, uma discussão sobre a escola de Educação Infantil enquanto serviço para infância que compartilha com as famílias e a comunidade a responsabilidade pela educação das crianças. Os princípios pedagógicos **Singularidade dos Sujeitos**, **Continuidade das Experiências** e **Participação das Crianças** orientaram

o percurso de construção de um diálogo com as famílias a respeito das aprendizagens dos meninos e meninas. A **Autoria Docente** compõe uma experiência ampla e diversificada na produção de significados sobre o papel da avaliação na escola, sustentada pela **Formação**



**em Contexto**. Os registros produzidos pelas professoras, a partir das experiências com as crianças nos diferentes âmbitos da abordagem – **Ações Cotidianas**, **Projetos Institucionais** e **Projetos Emergentes** – foram fontes para uma exaustiva reflexão sobre aprendizagem.

Os dois assuntos que representam a discussão dos meses de setembro e outubro são temáticas recorrentes nos encontros de formação com professoras. Se, por um lado, a avaliação das crianças é um tema amplamente discutido, por outro, as produções avaliativas das escolas continuam evidenciando escritas descontextualizadas e generalistas que não passam de relatos superficiais sobre o que as crianças *já* sabem ou *ainda* não sabem. Esses documentos, nomeados, no geral, de pareceres descritivos, relatórios de desenvolvimento ou mesmo boletins, bem como outras formas de comunicação, como os portfólios, são apresentados como avaliações das crianças, porém, não constituem de fato um processo avaliativo.

As DCNEI (BRASIL, 2009, p. 16, grifos meus) definem que

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para **avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças**. A avaliação é **instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica** na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela **deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem**: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A partir dos elementos em destaque no texto, indico a relevância da discussão realizada no Sesquinho com a equipe e as famílias das crianças, via experimentação pedagógica, para a construção e compartilhamento de Histórias de Aprendizagem (HA) (CARR; LEE; 2019) como instrumento de reflexão-ação sobre a ação docente, a participação das famílias no projeto educativo da instituição e o papel social da escola.

Duas perspectivas sustentaram o processo de formação experienciado com a equipe e as famílias narrado nesse capítulo. Uma delas é a da avaliação de contexto, que segundo MORO; COUTINHO; (2018, p. 93),

é entendida como um processo contínuo, planejado, negociado (neste aspecto, flexível e informado) e formativo. Por essas particularidades, implica uma metodologia dialógica que permite identificar as necessidades de mudança e, de maneira construtiva, planejar as alterações para a melhoria da qualidade dos serviços ofertados em uma instituição educativa para a pequena infância.

A avaliação pedagógica como abordagem holística, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), deve reconhecer:

- a complexidade da experiência das crianças e do ato educativo;
- que a ação humana é situada em um contexto social e localizada em um tempo e espaço e em uma cultura, não sendo, assim, completamente previsível;

- que os resultados mais abrangentes, que contemplam o desenvolvimento integral das crianças, só podem ser observados a médio e longo prazo, e, portanto, aqueles resultados facilmente observáveis não são os mais importantes na educação;

- a natureza isomórfica de uma pedagogia participativa e construtivista, pela qual as jornadas de aprendizagem promovidas às crianças constituem também as jornadas de aprendizagem profissional das professoras;

- a conectividade no desenvolvimento das crianças, que invalida apreciações parciais e fragmentadas sobre suas aprendizagens; e

- a proximidade reflexiva, crítica e intersubjetiva das relações entre adultos e crianças na Educação Infantil como critério de rigor e autenticidade do ato avaliativo.

Dito isso, esclareço aspectos metodológicos dessa construção coletiva. O primeiro movimento, conforme narrado anteriormente, foi convocar a equipe para a reflexão. O segundo foi convidar as famílias para participar conosco dessa experiência. Todas as famílias foram convidadas via bilhete na agenda das crianças e também por um convite mais informal e caloroso feito pela Ju nos grupos de *Whatsapp* das turmas. Três encontros foram realizados, nos meses de setembro, outubro e novembro, sendo que, no primeiro, Ju e eu realizamos uma conversa com as famílias que compareceram, declarando nossas intenções com a formação desse grupo e apresentando a dinâmica que havíamos planejado para cada momento.

No primeiro encontro, compareceram 17 familiares das crianças – treze mães, três pais e um padrasto – tendo representantes de todas as turmas. Neste primeiro dia, as famílias foram escutadas a respeito dos pontos que consideravam mais importantes na proposta pedagógica da escola e dos pontos que gostariam de compreender melhor. O ponto disparador da discussão foi perguntar aos familiares como lembravam do seu tempo de criança e de suas aprendizagens na escola ou fora dela. Aspectos como a liberdade para brincar sem supervisão constante de adultos, a aprendizagem entre pares, o silenciamento na relação com os professores foram os que apareceram com maior destaque. Na sequência, voltamos a atenção para a proposta pedagógica da escola representada nas aprendizagens das crianças. Nesse sentido, as famílias reconheceram o lugar de conhecimento da equipe, demonstrando confiança em suas escolhas e destacaram o compartilhamento de informações sobre as experiências das crianças. Por outro lado, evidenciaram um desejo de maior participação no decorrer do processo de desenvolvimento dos projetos e de conversas mais específicas sobre a identificação das aprendizagens das crianças.

Diante dessas colocações, apresentamos a origem da estratégia de avaliação das Histórias de Aprendizagem e como elas convocam a participação das famílias durante o processo. Combinamos, então, que, no encontro do mês seguinte, compartilharíamos as histórias produzidas pela equipe e proporíamos um diálogo a respeito desse material.

A escolha dessa estratégia avaliativa foi realizada considerando duas análises. A primeira se refere à fragilidade que as professoras manifestavam em diversos momentos

para identificar o conteúdo dos interesses, hipóteses e teorias das crianças na escola, o que, muitas vezes, causava uma desconexão entre as propostas planejadas e as curiosidades das crianças. Todos os meses, nos encontros formativos individuais, discutíamos exaustivamente os registros das professoras em busca da compreensão do âmago das perguntas contidas nas manifestações das crianças.

Nesse sentido, Carr e Lee (2019) apontam que construir uma história de aprendizagem envolve **notar, reconhecer, responder, registrar, visitar e revisar** as experiências de aprender das crianças na escola. Segundo as autoras, em apenas um dia, professoras de crianças notam, reconhecem e respondem às manifestações das crianças, muitas vezes, através de sorrisos, caretas e comentários. Assim, apontam a importância do que chamam de “momentos mágicos” (CARR; LEE; 2019, p. 157, tradução minha), que

talvez sejam eventos e episódios bastante comuns, mas para aquela criança específica eles são momentos significativos ou episódios de aprendizagem. Em alguns desses momentos, o ordinário pode tornar-se extraordinário. (CARR; LEE; 2019, p. 157, tradução minha).

A identificação desses episódios não foi uma tarefa difícil para as professoras, tendo em vista a prática de escritas de mini-histórias à qual estavam habituadas, por meio das quais

O objetivo da equipe escolar é fornecer elementos para poderem ler o que se passa na escola. O modelo de mini-histórias é uma tentativa de fazer essa leitura: é a nossa maneira de ouvir as crianças e ajudar as famílias a ouvirem seus filhos. O formato curto visa a facilitar a leitura rápida, mesmo que apenas através das imagens. (ALTIMIR, 2010, p. 83, tradução minha).

No entanto, as mini-histórias, mesmo que possam fazer parte do processo de avaliação das experiências das crianças e sejam muito importantes para que as professoras aprendam a perceber e valorizar as relações que os meninos e as meninas constroem com o mundo que os circunda, não são instrumentos avaliativos. Assim, não têm o caráter de acompanhamento da continuidade de experiências de aprendizagem individuais.

Por outro lado, a estratégia das histórias de aprendizagem tem exatamente o propósito de identificar, marcar e acompanhar as singularidades dos sujeitos na jornada educativa e promover a continuidade das experiências, oferecendo condições para que as crianças possam aprofundá-las. Foi neste ponto que a equipe realizou um esforço significativo para conseguir selecionar momentos do cotidiano com as crianças que representassem seus interesses e suas necessidades específicas.

Saliento que nossos três encontros formativos a respeito das histórias de aprendizagem, dos quais participaram a supervisora e as professoras, constituíram-se em uma experiência de desenvolvimento profissional muito marcante, na qual a partilha de saberes e conhecimentos, de forma bastante intensa, ofereceu-nos a oportunidade de revisar nossas concepções sobre o papel social que a docência com crianças pequenas precisa cumprir: o de compartilhar com a comunidade as escolhas e intenções pedagógicas fundamentadas por um conhecimento praxeológico que reflete o rigor epistemológico da

nossa profissão.

O segundo critério analisado para a escolha das histórias de aprendizagem se refere à não legitimação da participação das famílias no processo de avaliação das aprendizagens das crianças pela equipe, evidenciada, por exemplo, pela forma como era organizada, através da produção exaustiva de portfólios feitos à mão ou digitalmente para serem concedidos às famílias ao final do ano. Ou seja, as famílias eram apenas informadas sobre os principais momentos vividos pelas crianças na escola, sem espaço para o diálogo ao longo do processo.

Assim, buscando preencher essa lacuna, que também foi identificada na primeira conversa com o grupo de famílias, no mês de outubro, compartilhamos com as mães<sup>32</sup> que compareceram ao segundo encontro as primeiras histórias de aprendizagem produzidas na escola. Cada mãe leu a história escrita para seu filho ou filha, e, após, iniciamos a conversa sobre se e como elas percebiam as aprendizagens ali narradas nos outros contextos da vida das crianças.

Logo no início da conversa, a Thais, mãe da Amanda T., perguntou por que as professoras não estavam participando do encontro. Então, a Ju e eu respondemos que havíamos avaliado que as famílias poderiam se sentir constrangidas em compartilhar suas percepções na presença das professoras. Ledo equívoco, pois, se consideramos que “o ambiente cultural que desejamos para as nossas crianças é aquele que define o outro não como um problema, mas como oportunidade” (DELRIO, 2016, p. 98), deveríamos ter afirmado a presença das professoras. Esse momento foi uma importante aprendizagem para nos lembrarmos que evocar a participação de todos para a construção de um projeto coletivo de escola, orientado pelo protagonismo das crianças,

não se trata simplesmente de escutar o que dizem, mas de criar um clima receptivo de escuta no qual devem reunir-se todos os protagonistas da escola, isto é, crianças, famílias e professores. (ALTIMIR, 2010, p. 15, tradução minha).

Assim, escutamos as percepções das famílias que iam ao encontro das histórias construídas pelo coletivo de professoras e as convidamos a observarem, no mês seguinte, as aprendizagens das crianças que se relacionassem com aquelas descritas e a registrarem um retorno às crianças para compartilhar com as professoras no nosso último encontro.

Em novembro, realizamos o terceiro encontro, dessa vez com a presença de todas as professoras. Foi um momento de bastante emoção, algumas mães inclusive pediram que as professoras lessem o que elas haviam escrito, pois estavam mobilizadas com a intensidade da experiência. Destacaram o quanto as professoras conheciam bem seus filhos e filhas e que, em geral, não costumavam valorizar alguns desses pequenos eventos na vida das crianças e que representavam, para elas, grandes conquistas. Nesse sentido, retomo a importância de garantirmos, no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, o compartilhamento com as famílias e com a comunidade, em diferentes espaços

32 Os familiares que participaram do primeiro encontro não se fizeram presentes no segundo.

e formatos, da ideia de “criança competente” (FORTUNATI, 2009, p. 79). Não apenas por acreditarmos em tal ideia,

Mas também por que é o meio pelo qual se pode sustentar uma regeneração das expectativas das representações que os pais têm das crianças, quase sempre inicialmente prisioneiros de imagens simplificadas estereotipadas, a tal ponto que não podem tirar proveito de um contexto de comparação e de discussão que permita realmente falar do que seus filhos fazem e são capazes de fazer. É necessário, portanto, registrar e refletir sobre as experiências das crianças como uma boa prática para compartilhar e para trocar com os outros – educadores e pais – para serem construtivamente participantes, perto e junto das crianças, da criação de sua e de nossa experiência, e para dar corpo à ideia – convincente e sugestiva ao mesmo tempo – de uma educação em que não há ninguém que ajude alguém a crescer, se não pessoas que se encontram e se relacionam para pôr em prática uma ideia da educação como processo de mudança. (FORTUNATI, 2009, p. 79).

Para encerrar esse capítulo, ofereço, a seguir, um zoom das primeiras histórias de aprendizagem produzidas pelas professoras e pelas famílias do Sesquinho. As histórias estão organizadas individualmente por criança.

**COMPOSIÇÕES**

Numa segunda-feira, dispomos na cozinha alguns ingredientes para brincar de fazer comidinha. E você Alice, encantada pelo convite, cuidadosamente iniciou a preparação de um delicioso prato, o composto com milho, arroz, feijão, massa, alho e como você nomeou “cheiro verde”, todos separadamente, mas esteticamente, um conquistando o outro. Por fim, antes de servir, com um delicado lábio, você decorou seu prato com flores e disse: “que cheiro bom, hummm, tá até vontade de comer”.

Que aprendizagens eu vejo acontecendo com Alice?

Alice, percebeu que as brincadeiras de comidinha na cozinha, vem possibilitando outras relações com a comida, como por exemplo: comer sozinho, percebendo a importância desse momento no nosso dia a dia e experimentando outros alimentos e recorrendo as frutas que estão disponibilizadas neste espaço quando está com fome.

Outra aprendizagem, diz da estética, da organização e composição do seu prato, o qual também se relaciona com os movimentos vividos no refatório.

Aline D. de Souza  
Outubro/2019

**Que aprendizagens eu vejo acontecendo para Alice?**

Alice, você gosta muito de ajudar, quando você vê a mamãe fazendo alguma coisa, você vem comendo e pede “mamãe posso te ajudar?”, tanto na cozinha fazendo bolo, ajudando a mamãe a fazer suas fantasias e decorando a casa, percebo que esses momentos em que você está ajudando você fica muito feliz, você diz “hoje eu sou a ajudante!”. Mas de todas as “ajudas” a organização é a sua preferida, principalmente das suas coisas, seus brinquedos, você gosta de deixar tudo certinho cada coisa em seu lugar. Observo isso quando você está arrumando sua sala de brinquedos, você faz a maior bagunça, mas sempre que eu falo que vou arrumar você diz: mamãe deixa eu te ajudar e você acaba organizando tudo sozinha, você é bem sistemática, as barbie são com as barbies, bonecas pequenas com bonecas pequenas, tem a mesa de desenho com a parede de artes que também tem o tipo de lápis, giz, para o tipo de papel que você estipulou para cada um. Com os jogos você faz a mesma coisa, todos seus jogos são guardados dentro do baú. Tudo tem seu lugar e aí de quem tirar de ordem. E quando você termina você sempre diz: “agora sim está lindo”.

Luana Maycê de S. Daronco

### Compartilhando saberes



Isabella, sua habilidade de realizar as propostas com êxito me encanta, após as primeiras experiências nesse espaço tu já demonstraste facilidade em manipular esse material e realizar as tuas produções.



Em uma tarde ocupamos o espaço de costura (junte com a Isabella) para trabalhar a que a criança estava com um pouco de dificuldade em realizar seus pontos, porém com um grande desejo de costurar. Observando o que estava acontecendo com muita paciência eu peguei a sua linha e te ajudei a fazer o primeiro ponto e depois o segundo. Ela estava muito feliz com o seu trabalho e me mostrou como estava fazendo. Foi um momento muito especial para ela. Quando eu fui embora ela me entregou o seu trabalho e eu pude vê-lo com orgulho. Ela estava muito feliz com o seu trabalho e me mostrou como estava fazendo.



Que aprendizagens eu vejo acontecendo para a Isabella?  
Isabella, compartilhei aprendizagens de outra pessoa e aprendi com algo que não conseguia fazer e uma tarefa social complexa e que exige paciência para esperar o tempo do outro e ansiosa para compreender como cada um aprende. Para desenvolver habilidades como essa é fundamental que as crianças tenham tempo para estar em suas zonas de conforto e compartilharem seus saberes.

Priscila Della Porta  
Outubro/2019



### ISABELLA DAMBRÓS BEDIN

Desde cedo a Isabella já demonstrava ter muitas habilidades, sempre criativa, comunicativa, sempre expressando suas vontades, nos deixando sempre encantados com essas atitudes. Adorava realizar experimentos e receitas como uma das massinhas de modelar caseira, onde com a ajuda da mãe ou pai ela separava todos os ingredientes necessários. Sempre auxiliávamos ela no preparo e então corria para dar conta a receita, mas quem colocava a mão na massa era ela mesma, sempre se divertia e adorava inventar receitas novas por mais que as vezes não dava tão certo no final.

Ela sempre teve essa vontade de interagir junto com nós nas atividades do dia a dia aqui de casa, principalmente quando o assunto é cozinhar, ou preparar receitas de bolos junto comigo (mãe) ou com os avós e a bisá. No início preferíamos receitas mais simples para ela fazer, mas com o tempo fomos nos dando conta de que ela estava conseguindo fazer o primeiro ponto e depois o segundo. Ela estava muito feliz com o seu trabalho e me mostrou como estava fazendo. Foi um momento muito especial para ela. Quando eu fui embora ela me entregou o seu trabalho e eu pude vê-lo com orgulho. Ela estava muito feliz com o seu trabalho e me mostrou como estava fazendo.



A Isabella sempre foi uma criança proativa, envolvida e disposta, desde nos almoços de domingo com a nossa família, quando se ofereceu para ajudar a servir as pessoas, sempre pronta a participar, com muita simpatia, alegria e carinho. Esses exemplos que dei são de momentos que chamam a nossa atenção pela curiosidade e vontade de aprender que ela tem, vontade de estar participando de algumas tarefas, sempre descobrindo coisas novas, e compartilhando as suas descobertas.



Jessica e Leonardo  
Mãe e Pai da Isá

### O TEATRO DE RAFAELLA



Rafaela, um dia percebi seu envolvimento e mobilização juntamente com sua amiga Amanda Rodrigues e Alice, para a construção de um teatro. O primeiro passo estabelecido por vocês foi a de construção da história, quais os assuntos seriam os personagens e então a construção do cenário. Sua euforia era tanta que foi me procurar na sala das professoras, pois eu estava no dia de planejamento, onde me contou tudo, como era a história e que gostaria de fazer um teatro para seus colegas, e então combinamos eu mesma com ela, inclusive o horário.

Na manhã seguinte, você chegou e foi logo me lembrando do nosso combinado, e então me contou mais um detalhe que eu ainda não sabia, você havia pensado até nos ingressos para os amigos que iam assistir e também trouxe os personagens da história, os quais fez em casa com o auxílio da sua família. Quando chegou o momento tão esperado, você, Alice e Amanda organizaram o cenário, e juntas distribuíam os ingressos para o teatro. Assim que todos sentaram, vocês iniciaram a peça. Após a apresentação convidamos vocês para assistirem o vídeo que fiz e então percebemos que as vozes de vocês estavam muito baixas, para resolver esse problema marcamos uma nova apresentação. Na segunda exibição da peça vocês estavam muito alegres, tanto com os objetos, personagens e também com a história, o que fez com que o teatro se tornasse um grande sucesso para o nosso dia.

Que aprendizagens eu vejo acontecendo para a Rafaela?  
Durante todo o processo, percebi o quanto você liderou o grupo, assumiu um papel de autoria, deu ideias e também aceitou muitas opiniões contrárias às suas chegando à conclusão, através do diálogo com suas amigas, que poderia ser mesmo mais apropriado e que elas estavam se apoiando. Também percebi o quanto estava segura, deixando o medo e o sentimento de não saber, e ocupando efetivamente o seu lugar de quem sabe muitas coisas, e que também tem ideias magníficas, as quais estão se tornando mais evidentes em suas brincadeiras.

Priscila Della Porta  
Outubro/2019

Rafaela  
Com tantas coisas para contar sobre essa menina, cada dia é uma novidade. Apesar de não ter timidez, podemos perceber que sua capacidade de comunicar-se está cada vez melhor. A criatividade aumenta todos os dias, ela nos alegrou com suas histórias que são ricas em detalhes. O que mais nos admira é a persistência dela em aprender sobre tudo que está à sua volta, como por exemplo a profissão da mãe - que gentis ao lado da mãe todas vezes - e a persistência em aprender jogos. Os desenhos, que eram pouco reconhecíveis, agora contam com o máximo de detalhes que ela puder desenhar. Durante o período em que a Rafaela esteve no sesquinho, notamos maior facilidade na comunicação; uma maior abertura a opiniões diferentes - fazendo com que ela fique mais adaptada na relação familiar, com os amigos e professoras. Nós, da família da Rafaela, notamos muito mais mudanças e cada dia ela nos mostra mais do seu aprendizado. Só temos a agradecer às professoras e a equipe do sesqui, por todo o cuidado e carinho que tiveram com ela.



### Uma narrativa compartilhada...

Antão, em um final de semana em casa, percebi que você estava brincando com as amigas Mariana, Mariana e Melissa. A brincadeira era no casarão de bovinos, onde cada um de vocês representava um membro da família, viviam em uma sociedade onde as crianças frequentavam a escola e os pais trabalhavam, ao retornarem para casa na rotina cada um tinha seus afazeres.



Depois que cada um escolheu qual personagem seria a brincadeira começou. Enquanto você saiu para trabalhar (pois era o pai), a primeira Mariana (a mãe) preparava as crianças (prima Mariana e Melissa) para irem à escola. Então, todas saíram da casa e logo em seguida Mariana (o pai) chegou em casa. Onde cada um de vocês representava um membro da família, viviam em uma sociedade onde as crianças frequentavam a escola e os pais trabalhavam, ao retornarem para casa na rotina cada um tinha seus afazeres.



Depois de contarem muitas vezes essa história uns para os outros, iniciaram uma brincadeira de faz de conta. Enquanto você e a Amanda R. passeavam no meio da floresta encontraram pequenas estatuas, eram tão bonitas que resolveram olhar de perto, nesse momento perceberam que na verdade se tratavam de CTs. Então saíram correndo o mais rápido que conseguiram, enquanto corriam, disparavam com suas armas de poções mágicas o poder de congelamento, mas isso só fazia com que os CTs diminuíssem a velocidade. Para a sua sorte quando amanheceu, uma enorme lua cheia surgiu, transformando eles em estátuas novamente. Assim conseguiram voltar para as suas casas sãs e salvas.



Que aprendizagens eu vejo acontecendo para Amanda?  
Neste episódio você e suas amigas representaram uma história de desenhos animados e jogos, reinventando o enredo e reelaborando contextos através dos seus repertórios de faz de conta, elaborando uma narrativa repleta de detalhes e lógica temporal. Para isso, demandaram tempo para, juntos pensarem em estratégias, criaram regras respeitando a singularidade de cada participante, como por exemplo o poder de congelamento que foi inventado para que os inimigos se deslocassem mais devagar já que a velocidade de corrida dos participantes era diferente. Também tinham como prioridade o cuidado com o outro ao decidirem que se algum encontrosse em algum colega a brincadeira acabaria pois isso poderia machucá-lo. Pode perceber você aprendendo que brincar com grupos diferentes de amigos te permite conhecer novas brincadeiras e que compartilhar o lugar de liderança pode ser muito divertido também.

Em certo momento perguntei quem você era na brincadeira, você respondeu que era a mãe. Ao ser questionada se tinha 3 filhas você respondeu:  
- Claro que não, a Mãe é meu marido e as outras são minhas filhas. A Mãe já é criança grande e ajuda a cuidar da Mãe, que é um bebê.  
- Foi então que saíram da cozinha, Mariana e Melissa de mãos dadas para irem à escola. Enquanto Mariana (o pai) vai de lá: - Tinha cuidado ao atravessarem a rua!

Pode perceber você aprendendo autonomia de ação e organizar emoções, compreender as rotinas e responsabilidades da vida e do lar, acordar, comer, tomar banho, trabalhar, estudar, limpar etc. E principalmente, você pôde fazer escolhas mais conscientes e responsáveis de preferência. Acrescento que todos vocês saíram da infância para uma vida real plena, livre, cheia de possibilidades e responsável por seus destinos.



### ENZO LUIZ

O que se passou na escola, foi vivenciado em casa, desde de que comecei a comprar livros pro Enzo ele começou a pegar gosto, pelos desenhos, já que não falava muito, e certamente usando muito a imaginação para compreender o que estava acontecendo no folheto ou livro. No começo, eu lia a história, tal qual como era no livro, depois de muitas insistências para "conta esta chitória pra mim", eu passei a inventar cada vez uma história diferente com o mesmo livro! E ele começava "era uma vez..." e depois já não se compreendia muita coisa, mas eu deixava ele contar do jeito dele, passando os dias ele começou a desenvolver melhor suas habilidades na fala, e agora consegue descrever melhor a história e ainda conta para mais ouvintes, e aí do mano Vicente se não acompanharem!

Depois que começaram a ler na biblioteca, trocar livro, ele aprendeu a cuidar mais os livros, porque "não pode rasgar", "cuidaaadoooo", fica em cima cuidando pra ninguém estragar", e guarda de novo na mochila.

Mas muito disso foi aprendido dentro da escola, no conviver com os coleguinhas com os professores, quem viu o Enzo, que não falava nada quando entrou, no sesquinho, e vê ele agora, é uma grande diferença, e a diferença foi grande parte pelo empenho, de todos os profissionais da escola, desde a recepção, que a gente chega e é recebido com "bom dia" o que deixava ele bem seguro na entrada da escola, quanto do amor e carinho de todos os professores e professoras e coordenadoras que passaram pela "história escolar" dele, durante todo o ano.

Aline Souza  
Outubro/2019

### ISABELLA FRIEDERICH JANN...

IRIAMOS JOGAR O JOGO DA VELHA, NO QUAL POSSUI PEÇAS DE MADEIRA, E QUANDO FOMOS INICIAR O JOGO, PERCEBEMOS QUE HÁVIAMOS PERDIDO UMA PEÇA DO JOGO, DE COR VERDE. PRONTAMENTE SUGERI QUE JOGÁSSEMOS OUTRO, POIS SEM A PEÇA NÃO PODERÍAMOS INICIAR-LO. MAS ELA CORREU PARA O SEU QUARTO E BUSCOU UM CARIMBO VERDE E DISSE: "ESSA DAQUI SERVE MAMÃE, É PEQUENA E VERDE, VAMOS IMAGINAR QUE É A PEÇA".

PERCEBEMOS QUE PROCURA SEMPRE SOLUCIONAR OS CONFLITOS AOS QUAIS ENCONTRA NO DIA-DIA (OS DELA E OS AO SEU REDOR).

A ISÁ, COMO CARINHOSAMENTE CHAMAMOS, É UMA CRIANÇA QUE NOS SURPREENDE A CADA DIA.

OUTRO EXEMPLO É O CUIDADO QUE TEM COM SEU ANIMAL DE ESTIMAÇÃO.

QUANDO PENSO EM COMBINAR COM ELA QUE NÃO PODERÍAMOS SOLTAR A TARTARUGA NA SALA POR CAUSA DA FRESTA DA PORTA!

ELA LOGO RESPONDE:

"PODEMOS SIMI! EU CUIDO DELA!" - ISABELLA.



### A secretária do dentista



Isabella, nesse dia seus colegas estavam em um contexto de faz de conta no espaço da fantasia que trazia a experiência com o dentista, estavam brincando com dois jalecos e você queria brincar junto, porém percebeu que não tinha outro sobrando e chegou a conclusão que não poderia ser dentista.

Dessa forma parou um pouco e ficou pensando no que iria fazer. Após um tempo disse: "Já sei! Eu vou ser a secretária do dentista, todo dentista tem sua secretária!".

Com isso começou a procurar coisas na sala que contemplariam esse enredo. Buscando uma mesa para sentar-se, folha e caneta para preencher a ficha dos pacientes e por fim um envelope de mesa que segundo a tua fala precisava ficar tudo "bonitinho e organizado".



Quando você estava pronta questionou os seus colegas quem gostaria de ser atendido e logo Miguel sentou-se à mesa e tu deste para ele uma ficha para preencher, enquanto o dentista José Bernardo aguardava seu paciente.

Que aprendizagens eu vejo acontecendo para a Isabella?

Com esse episódio percebi que ao te deparares com um problema para participar da brincadeira optaste por pensar e elaborar uma estratégia que pudesse te ajudar a resolver a situação. No processo de escolher os materiais que precisava para ser a secretária foi pensaste tanto nos objetos e instrumentos de trabalho quanto na estética do espaço.

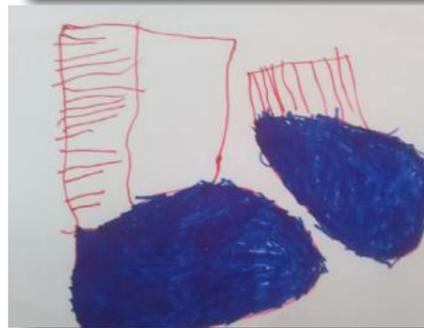
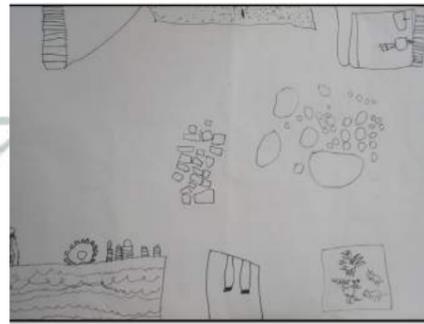


Além disso, a aprendizagem a respeito da função social da escrita é um interesse que vem manifestando e nesse momento evidenciaste isso ao elencar os nomes dos pacientes na folha, compreendendo que a escrita para uma secretária serve para lembrar e organizar a ordem de chegada e atendimento dos pacientes.

Fabiane Kaipper  
Outubro/2019

## A revitalização do parque da frente I

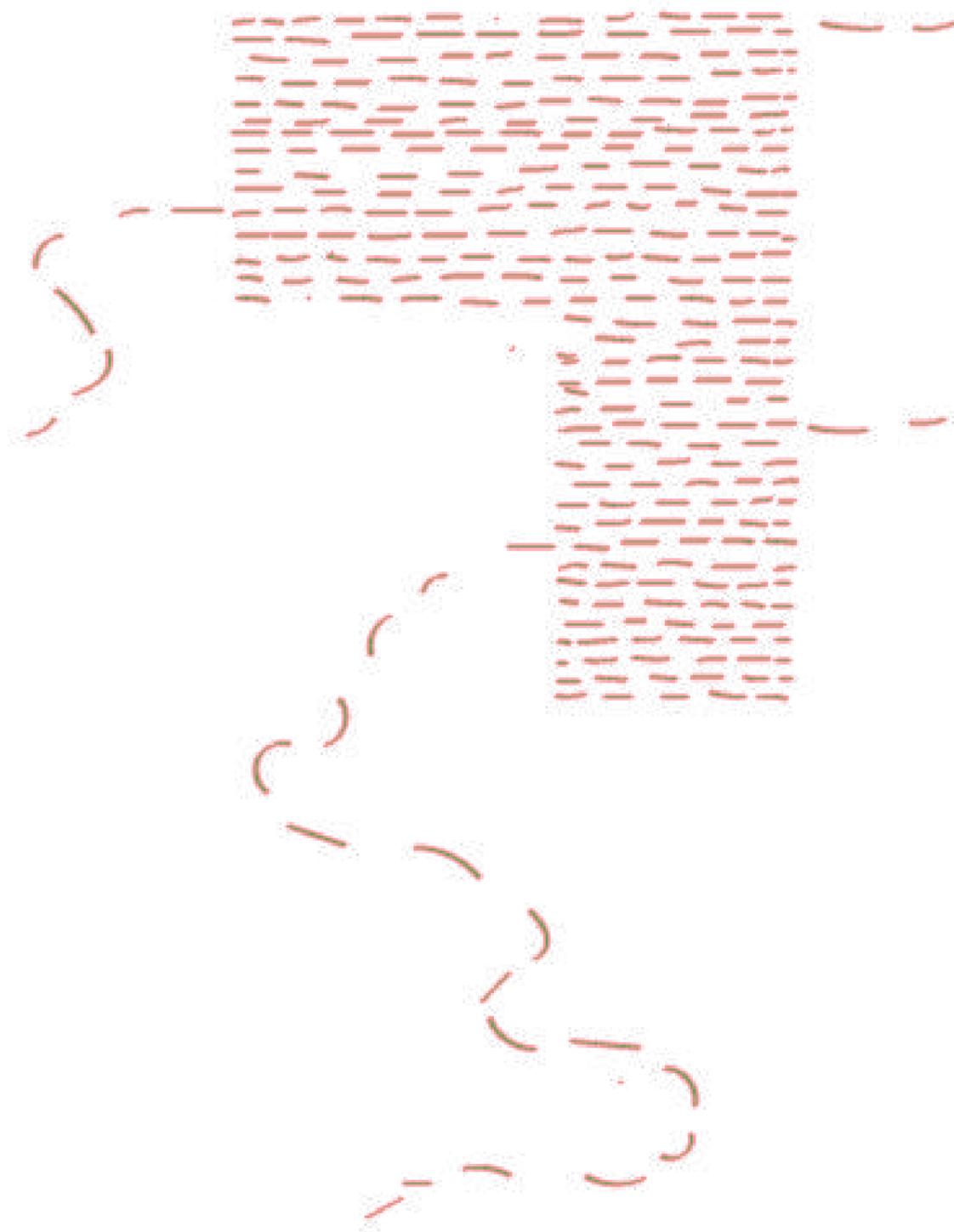
Depois de vários meses de pedras lançadas e relançadas a respeito do parque em desuso na frente da escola, em setembro, a Aline iniciou o processo de idealização e planejamento de um novo espaço com as crianças e as famílias deste grupo. As crianças projetaram, desenharam e compartilharam suas ideias acompanhadas pela Aline e pela Ju. Em setembro, as famílias se reuniram e desmancharam os brinquedos que estavam estragados, e a equipe de serviços gerais providenciou a limpeza do local. Em outubro, em um encontro de planejamento, familiares, professora e supervisora organizaram o processo de reativação do espaço a partir das sugestões das crianças.



# Capítulo IX

## Transições: avaliação e continuidades

(novembro de 2019)



# Capítulo IX

## Transições: avaliação e continuidades

(novembro de 2019)

O IC denominado **Planejamento das transições** é o eixo de análise deste capítulo. As transições a que me refiro contemplam a organização das professoras que acompanharão cada turma, a troca de turma de algumas crianças e a previsão de chegada de novas crianças, para o próximo ano letivo. Além disso é narrado o percurso de despedida das crianças que irão para o Ensino Fundamental. Os três princípios pedagógicos **Singularidade dos Sujeitos**, **Continuidade das Experiências** e **Participação das Crianças** orientaram as escolhas durante o planejamento das transições, que foram pensadas nos três âmbitos da abordagem as **Ações Cotidianas**, os **Projetos Institucionais** e os **Projetos Emergentes**. A articulação entre as ações de corresponsabilidade dos adultos **Formação em Contexto**, **Autoria Docente**, **Ação da Supervisão Pedagógica** e **Relação com a Comunidade** sustentou o planejamento e realização dos movimentos de transição e despedida. Portanto, neste capítulo todos os aspectos que envolvem os princípios pedagógicos, a abordagem e a rede de corresponsabilidade dos adultos se entrelaçam a partir da avaliação das aprendizagens realizadas durante esta pesquisa como subsídio para planejar o ano seguinte.

No mês de novembro realizamos o último encontro de formação do ano com toda a equipe e também encontros em duplas de professoras com a supervisão para organização da continuidade dos processos em andamento nas turmas. Neste mês também foi realizado o último encontro com as famílias, mas optei por relatá-lo no capítulo anterior para completar a narrativa. Este acompanhamento foi uma solicitação da equipe, pois com todo o processo que havíamos vivido durante a pesquisa surgiram muitas ideias para a organização da ação pedagógica na escola no ano seguinte e gostaríamos de contrastar comigo tais propostas. Para Barbosa (2009):

A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates e das avaliações, isto significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia. (BARBOSA, 2009, p. 43-44).

Refletindo a partir dessa afirmativa, percebo como as reflexões decorrentes da investigação praxiológica realizada provocaram mudanças no modo de compreender a ação pedagógica, antes tão fragmentada e individualizada, parece reverberar como um projeto único, mas que nem por isso deixa de acolher a singularidade e a participação de todos.

## 9.1 Transições dos adultos

Nesta seção trato da organização das professoras referências das turmas que foram pensadas a partir das características da equipe e também do processo de continuidade das crianças. A equipe tinha há alguns anos o propósito de manter a Aline na T3 tendo em vista o bom trabalho de acolhida que faz com as turmas e também com as famílias. Porém durante todo o ano a Aline vinha sinalizando as conquistas realizadas com a turma, especialmente com algumas crianças que precisaram de um acompanhamento dela muito mais próximo devido a questões particulares de cada uma. Somado a isso, pensamos na jornada escolar das crianças da T3, que chegavam no Sesquinho geralmente vindas de outras escolas e ali ainda precisariam trocar de professora por mais dois anos. Desse modo levando em conta a importância do vínculo já estabelecido entre a Aline e as crianças, sua preocupação legítima com algumas delas, bem como a ideia de uma

Pedagogia da Continuidade (*pedagogia della continuità*) – o mais alto grau de continuidade; envolve a continuidade do trabalho em conjunto da criança com o professor ao longo dos diversos anos e um currículo conectado (*progettazione* da Regio Emilia) (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 28)

Que sustenta em Reggio Emilia o acompanhamento do mesmo professor por dois ou três anos à mesma turma de crianças, optou-se pela transição da Aline com o grupo de crianças para a T4.

Quanto a professora que havia chegado na escola na metade do ano, a escolha foi de convidá-la a estar à frente da T3, tendo em vista que assumir uma turma em andamento pareceu mais difícil para quem estava chegando na escola e conhecendo a proposta. Desse modo, com o apoio da Mari que permaneceria como professora volante pelas inúmeras relações positivas que construiu nesta posição tanto com as crianças, como com a equipe, ela poderia iniciar um processo de autoria da sua prática nesta escola com crianças e famílias que também estariam chegando no Sesquinho.

O critério de escolha de permanência da Pri na T5 se deu por três razões. A primeira foi pelo investimento que ela fez no seu desenvolvimento profissional, com a qualificação do trabalho de acolhida e constituição de grupo que realizou com a T4 em 2018, quando

o grupo estava bastante desorganizado e, assim acompanhou-os também em 2019. Além disso, a Pri, apesar do medo inicial de trabalhar com as crianças mais velhas, no decorrer do ano letivo demonstrou muitas afinidades com as curiosidades e interesses das crianças desta faixa etária, desenvolvendo um excelente trabalho. Por fim, como decorrência da afinidade que desenvolveu com a faixa etária, a professora tinha interesses de investigação específicos a cerca das aprendizagens das crianças que chegavam ao fim da EI os quais gostaria de dar continuidade.

Deste modo avalio que as escolhas relacionadas à transição das professoras, refletem diferentes perguntas sobre as quais a equipe se propõe a refletir. Alfredo Hoyuelos (2019) ao discutir a “Filosofia da Complexidade” nos convida a olhar para o valor de um cotidiano orientado pela indagação e afirma que ao realizarmos nossas perguntas na escola não podemos separá-las de “um contexto emocional, afetivo, cognitivo e social” (p. 35). Neste sentido o percurso realizado para chegarmos as definições de qual turma cada professora iria acompanhar, evidencia uma diversidade de questões, que dizem respeito:

- às necessidades dos grupos de crianças;
- ao percurso profissional em diálogo com a aprendizagem de uma proposta pedagógica diferente das já vividas;
- ao desejo de desenvolvimento profissional; e
- aos interesses de um projeto coletivo de escola.

Essas e tantas outras perguntas sobre os detalhes que compõem a organização de um projeto precisam ser feitas continuamente. Tomando novamente as palavras de Hoyuelos (2019) emprestadas,

As perguntas não banais focam os verdadeiros problemas ou questões que queremos entender a partir da incerteza. Elas rompem os preconceitos e fazem avançar epistemologicamente, porque exploram o lugar exato onde podem estar escondidas as respostas que podem ser, ao mesmo tempo, perguntas. Elas resgatam o inédito e trazem à luz às áreas de penumbra, sendo conscientes de que cada nova luz provoca uma nova sombra. (HOYUELOS, 2019, p. 35)

Nesse sentido é importante compreender que toda resposta é provisória porque é situada em um contexto específico, no qual indivíduos e grupos trilham um percurso singular. Portanto, definições como a escolha de qual grupo ou função as professoras assumirão a cada ano letivo demandam análises sistemáticas, a partir das novas perguntas que emergirão na continuidade das relações.

Ponto para finalizar esta seção que as estagiárias foram também parte deste processo, sendo consultadas pela supervisora sobre com qual turma e/ou professora gostariam de estar no ano seguinte e as razões de tais escolhas. Depois disso, a Ju compartilhou com as professoras algumas das demandas pertinentes deste grupo, especialmente relativas aos processos de aprendizagem das estagiárias e o compromisso que as professoras precisam assumir cotidianamente com as estudantes. As preferências das estagiárias foram acolhidas dentro do possível, tendo como critérios a responsabilidade com o desenvolvimento profissional de cada uma delas e o acompanhamento de pelo

menos uma adulta de referência para a T5 que trocava de professora.

## 9.2 Transições das crianças

Conforme comentado anteriormente as turmas 3 e 4 costumam ser formadas por grupos mistos, ou seja, por crianças de 3 e 4 anos e 4 e 5 anos, respectivamente, devido à demanda de vagas derivada da EC nº 59/09. Assim, algumas crianças da T4 sairiam da escola para irem para o EF e uma das crianças da T5 permaneceria na escola por mais um ano. A T5 teria, portanto algumas vagas disponíveis ainda. Na T3 algumas crianças já haviam completado 5 anos então ficariam apenas mais um ano na escola. Por fim, as matrículas dos alunos novos já haviam sido realizadas e novamente tinham mais crianças de 4 anos do que de 3 anos.

Foi preciso considerar nesse processo diversas variáveis, relacionadas à

- afinidades entre grupos de crianças;
- processos de aprendizagem e desenvolvimento individual de cada criança;
- número de vagas em cada turma;

O cruzamento dessas informações, considerava por tanto os três princípios pedagógicos, *Singularidade dos Sujeitos, Participação das Crianças e Continuidade das Experiências*, além da logística estrutural de quantidade de crianças por turma. Este cruzamento exigia um pensamento complexo que “abomina o simples e critica a simplificação, buscando captar a multidimensionalidade dos acontecimentos, suas interações e interdependências” (HOYUELOS, 2019, p. 70), porém era preciso fazer escolhas.

Não foi uma tarefa fácil, o grupo de professoras se reuniu todo nesse momento, a Ju também estava presente, especialmente porque havia feito as matrículas das crianças novas e já conhecia um pouco da história pregressa de cada uma delas. Depois de um intenso diálogo, as escolhas foram feitas e a seguir compartilhadas com as famílias e as crianças que não apresentaram nenhuma resistência.

Chamo atenção neste momento para uma ponderação importante sobre a participação das crianças e das famílias neste processo, pois talvez possa parecer que não existiu. Compreende-se a participação destes grupos neste momento pelos critérios analisados durante o processo de decisão. Afinal, tratava-se de uma escolha dependente de conhecimentos pedagógicos e da organização institucional, os quais a priori, as professoras e a supervisora constituem o grupo mais qualificado para garanti-los.

Ao compartilhar com as famílias as mudanças planejadas foi apresentado também o planejamento do início do processo destas transições que aconteceria ainda durante o

mês de novembro e no início de dezembro. Pelo qual as crianças que trocariam de turma e professora fariam visitas à futura sala e passariam um dia com a nova professora lá, esta também passaria alguns momentos acompanhando as crianças na sua turma de origem para conhecer melhor o grupo, suas ritualidades e interesses.



construídos e disponibilizados. A seguir compartilho as duas imagens das teias construídas pelas professoras e que foram compartilhadas com as crianças.



### 9.3 Planejar a continuidade das experiências das crianças

O passo seguinte, realizado em encontros de duplas de professoras e por fim com todo o grupo para a partilha do planejamento, foi a respeito da continuidade dos percursos de aprendizagem das turmas, das crianças e dos projetos em andamento.

Os planejamentos foram organizados tendo como referência a partilha da professora da turma em 2019 com a professora que receberia as crianças em 2020. Assim, a Pri encontrou-se com as professoras das turmas 3 e 4 já que receberia alunos de ambos os grupos. A professora que assumiria a turma 3 encontrou-se com a Aline para que essa pudesse compartilhar sua experiência de acolhida às crianças novas nos últimos anos.

A Mari, que atuava com todas as turmas enquanto professora volante e a Ju, que acompanhava de perto os processos de todos os grupos e conhecia um pouco do novo grupo, participaram, portanto, de todos os encontros.

Neste processo, contrastamos as projeções curriculares, que havíamos construído em julho, avaliamos e reorganizamos algumas dessas escolhas tendo como base a experiência vivida ao longo do semestre. Foram também planejadas projeções para relançamentos dos projetos iniciados em 2019 para o ano seguinte, todas coletivamente.

Por fim, cada professora construiu uma teia com imagens dos projetos e percursos que seriam retomados no início do próximo ano letivo para colocar nas salas e compartilhar com as crianças no seu retorno.

Além disso, as crianças foram consultadas sobre quais espaços e materiais da sala gostariam de encontrar novamente no ano seguinte na sala nova, quais que conheciam das outras salas e gostariam que fossem mantidos e que outros sugeriam para serem

### 9.4 Transitar para o Ensino Fundamental

Nesta última seção narro algumas das experiências vividas pela T5 e por duas crianças da T4 que participaram do projeto de despedida também pois iriam no ano seguinte para o EF.

Esta é uma ação que vem sendo vivida e repensada há alguns anos na escola, uma das características que saltam aos olhos quando se entra no Sesquinho de Santo Ângelo são as marcas deixadas por crianças que já forma da escola. Esta é uma ação muito interessante que é revelada não só pelos autorretratos emoldurados, desenhos no muro do pátio, criações em pratos expostas no refeitório, desenhos em telhas logo na entrada da UO, mas também na alegria nos rostos das crianças que visitam a escola e encontram lá suas marcas, na satisfação de crianças que todos os dias podem ver a produção de um irmão, uma irmã, um primo ou prima que já foi aluno ou aluna do Sesquinho. Além de contar um pouco da história dessa escola, suas escolhas que se modificam a cada ano, suas memórias, sua identidade.

Neste ano, além das marcas individuais escolhemos construir com as crianças um mapa da escola, em função do interesse da T5 que nasceu quando ainda estavam na T4 pelo assunto. A construção do mapa foi acompanhada pela Pri e pela Mari e levou alguns meses. Nesse processo as crianças receberam de uma turma de pré-escola de Lagoa Bonita do Sul, cuja professora participava comigo de um grupo de formação, o mapa que eles haviam desenhado da escola deles para substituir uma imagem religiosa que ficava na porta de entrada da instituição, situação que compartilho também pela minha alegria de ver trocas como essa, mesmo que à distância entre professoras que tem buscado seu desenvolvimento profissional e perceber possibilidades de redes formativas acontecerem.

Outras experiências fizeram parte da elaboração do mapa, A Pri e a Mari compartilharam o acompanhamento às crianças com grande maestria e ao final a produção foi impressa e colocada pelo grupo com a ajuda de seus familiares na entrada da UO. A imagem deste mapa foi compartilhada no capítulo 1.

Outra etapa do projeto de despedida é o dia do lanche de casa, que acontece uma vez por semana durante os últimos meses do ano. Essa escolha é feita em função do conhecimento das rotinas das escolas de EF da região nas quais os meninos e as meninas precisam levar seus lanches de casa o que exige que se pense sobre a escolha dos alimentos, preparo da lancheira, organização das crianças para comerem no tempo de recreio. Aprendizagens ao longo dos anos, fizeram com que a escola optasse desde 2018 em planejar esse momento junto com as famílias para evitar situações como a de uma criança que levou para o lanche uma manga inteira com casca, situação que seria bastante complicada para ela vivenciar no curto espaço de tempo que terá no primeiro ano do EF para lanche e brincar no recreio. Além disso problematizações sobre o tipo de alimento escolhido, a quantidade, o tamanho da lancheira, também foram sendo incorporadas nessa discussão com o objetivo de viabilizar uma experiência o mais saudável possível às crianças.

Também faz parte desse projeto uma conversa com crianças que saíram do Sesquinho no ano anterior sobre suas experiências no primeiro ano da “escola grande” como algumas delas se referem aos prédios de EF. O grupo prepara perguntas que gostaria de fazer aos ex-colegas e estes recebem os questionamentos antes da visita. Este é um momento bastante interessante entre as crianças, que trazem perspectivas que sempre nos fazem questionar o espaço da infância no EF. De todo modo as conversas entre pares são sempre uma excelente oportunidade para as crianças produzirem significados sobre as experiências vividas e as expectativas sobre o que virá a seguir. O fato curioso é que este momento acaba sendo muito mais um reencontro das crianças que agora estão no primeiro ano do EF com o cotidiano da brincadeira e das memórias afetivas que construíram no Sesquinho. Este ponto foi uma reflexão importante da equipe sobre a necessidade de construir uma rede formativa com professoras do EF, para que além de um projeto de despedida a escola possa efetivar realmente um processo de transição das crianças para a próxima etapa da educação básica.

O último momento do projeto de despedida é o ritual de encerramento, que acontece no mês de dezembro, sobre o qual tratarei no capítulo a seguir.

## O cavalinho quebrou!

Compartilho neste mês um acontecimento que reflete o modo como as crianças, por sentirem-se pertencentes à escola e à unidade do Sesc de Santo Ângelo, convocam a comunidade escolar para interação com seu cotidiano.

“Estávamos na sala das professoras em formação quando algumas crianças da T4 entram correndo anunciando “O cavalinho quebrou!”. Tinham ido pedir ajuda da Ju para resolver o problema do brinquedo (um balanço coletivo de madeira). Pegaram ela pela mão e foram levando em direção ao pátio, lá a Ju anuncia que tinha que ver com o Luciano como poderia consertar. As crianças não pensam duas vezes e saem em direção à sala do gerente da UO, mas ele não estava lá. Compartilham então seu problema com a Ângela, sub-gerente, que os escuta atentamente e diz que assim que o Luciano chegar avisará ele sobre a situação. As crianças voltam para a escola e são convidadas pela Ju a informarem as outras turmas que o brinquedo estava estragado para que ninguém se machucasse ao tentar usar. Se dividiram em grupos, aqueles que já não estavam mais preocupados e queriam voltar para a sala e os outros foram às salas da T3 e da T5 avisar os colegas para tomarem cuidado. Enquanto isso o Luciano chegou e foi até a escola, encontrou as crianças no corredor e rapidamente duas pequenas mãozinhas o guiaram até o brinquedo. Ele olhou, mexeu e disse que era possível consertar, mas que só o Verde (apelido do auxiliar de manutenção) sabia fazer isso e que ele só estaria na unidade no dia seguinte. E agora o que fazer? “Que tal interditarmos o brinquedo porque amanhã de manhã se alguém que não veio hoje na escola chegar cedo e for lá pode se machucar!”. A professora da turma acompanha o grupo de crianças decididas a prevenirem um acidente, arrecadam cordas pela escola e interditam o acesso ao cavalinho. Pronto, terminamos! Não... ainda era preciso fazer uma placa para explicar porque as cordas estavam lá. Placa feita e pendurada. Agora sim poderiam voltar a brincar. No dia seguinte o Verde chega a escola. Dá bom dia e pergunta “Quem são as crianças que querem que eu conserte o cavalinho?”. A Ju estava atrapalhada com algumas matrículas e me ofereço para acompanhá-lo, ele vai até a sala da T4 e avisa que está lá para ver o que precisavam dele. Miguel e Brayan vão correndo ao encontro dele e contam tudo que havia acontecido no dia anterior, o acompanham até o pátio e para alegria dos meninos o brinquedo seria consertado. Acompanham o Verde até a sala onde ficam suas ferramentas, saem saltitantes com o martelo na mão e a Tia Vera (colaboradora dos serviços gerais) intervém “Correr com martelo é perigoso, vão devagar!”. Os meninos saem caminhando rapidamente com passos curtos, não estavam correndo, afinal. O Verde envolveu os meninos no processo, explicou o que tinha acontecido para o cavalinho quebrar e como iriam consertar. Miguel e Brayan ajudaram com alegria e depois de pronto o conserto, testaram para ver se o cavalinho poderia mesmo voltar a balançar. Retiraram a placa e as cordas do dia anterior e foram direto contar aos colegas e às outras turmas que novamente poderiam cavalgar”.

(Diário de campo, 28/11/2019)

## A revitalização do parque da frente II



Neste mês a construção do parque foi iniciada e finalizada. Em um processo que envolveu as crianças, a equipe da escola, a comunidade escolar e as famílias este espaço agora seria ocupado novamente pelas crianças. No dia que cheguei à Santo Ângelo em novembro fui direto para a escola, já estava próximo do entardecer, era um dia quente que anunciava o verão. As famílias, algumas crianças, as professoras e a Ju estavam lá, martelando, pintando, construindo engenhocas para promover um espaço rico em brincadeiras e experiências para os meninos e as meninas do Sesquinho. Duas situações marcaram este momento, além é claro do envolvimento coletivo das professoras no projeto da T3. A primeira delas foi a participação do marido da Aline e de seu filho Cadu, que havia recentemente conseguido uma vaga na escola. A alegria do menino em participar daquele momento dizendo que ele também ia brincar lá com seus novos amigos no próximo ano era uma cena encantadora. A segunda foi a participação de uma mãe que estava se recuperando de uma cirurgia e não poderia ajudar na construção mas foi até lá e levou um bolo e suco para compartilhar.

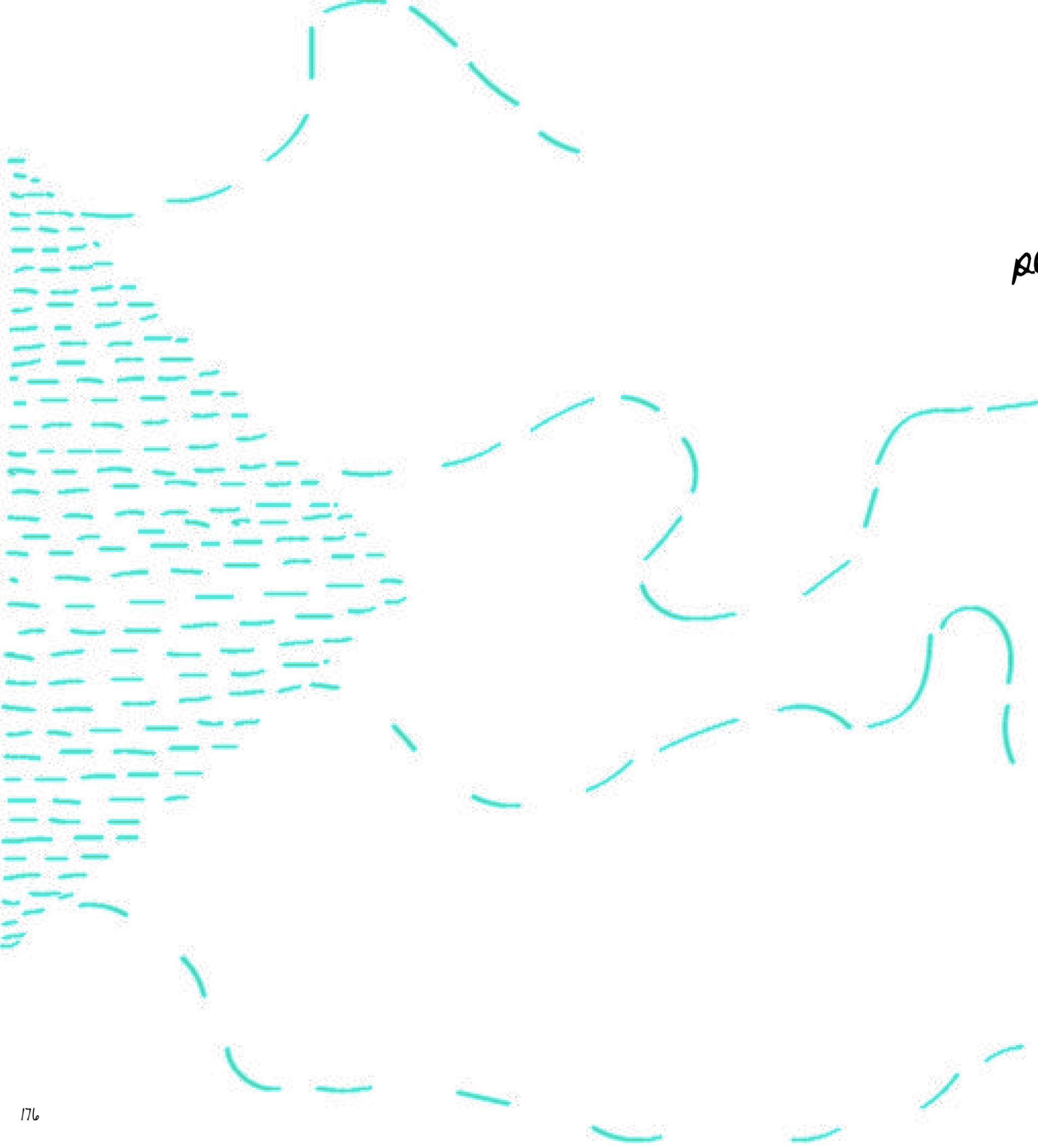
## Papel do adulto e papel da criança

Após revisitar os folhetos sobre o Papel dos Adultos e o Papel das crianças, revisá-los, acrescentar, manter e substituir o que fosse necessário considerando as opiniões das crianças e as aprendizagens sobre autonomia, independência, ética e participação os folhetos foram novamente distribuídos pelas paredes da escola. Algumas vezes observei as professoras apontando para eles lembrando o que era papel de quem com as crianças. Neste mês em uma das visitas das crianças da Turma 4 à Turma 5 durante o projeto de transições -- ouvi Rafaella orientar a Isabela "Tem que ir colocar água na tua garrafinha, aqui tá escrito que a gente que enche as garrafinhas e a profe nos lembra de tomar água", a qual respondeu "Eu sei. Lá na minha sala também tem um desses e eu encho minha garrafinha todo dia com meu pai, mas hoje cheguei atrasada e não deu".

# Capítulo X

Afetar e afetar-se:  
pertencimentos e alegria

(dezembro de 2019)



# Capítulo X

## Afetar e afetar-se: pertencimentos e alegria

(dezembro de 2019)

Este capítulo é uma narrativa e uma celebração, participar dos **Encontros de final de ano** da escola não estava no cronograma da pesquisa. Mas o planejamento destes momentos no mês anterior me deixou desejosa de vê-los acontecer. Por isso não pensei duas vezes em aceitar o convite das gurias em estar com elas nesses dias e voltei ao Sesquinho quinze dias depois de ter ido embora em novembro.

Isento-me de análises, como anuncio no título deste capítulo, o mês de dezembro foi marcado pelo afeto que inevitavelmente construí com essa escola. Pelo afeto que percebi celebrados nas despedidas de cada turma. Afeto que refletia a alegria compartilhada ao longo do ano.

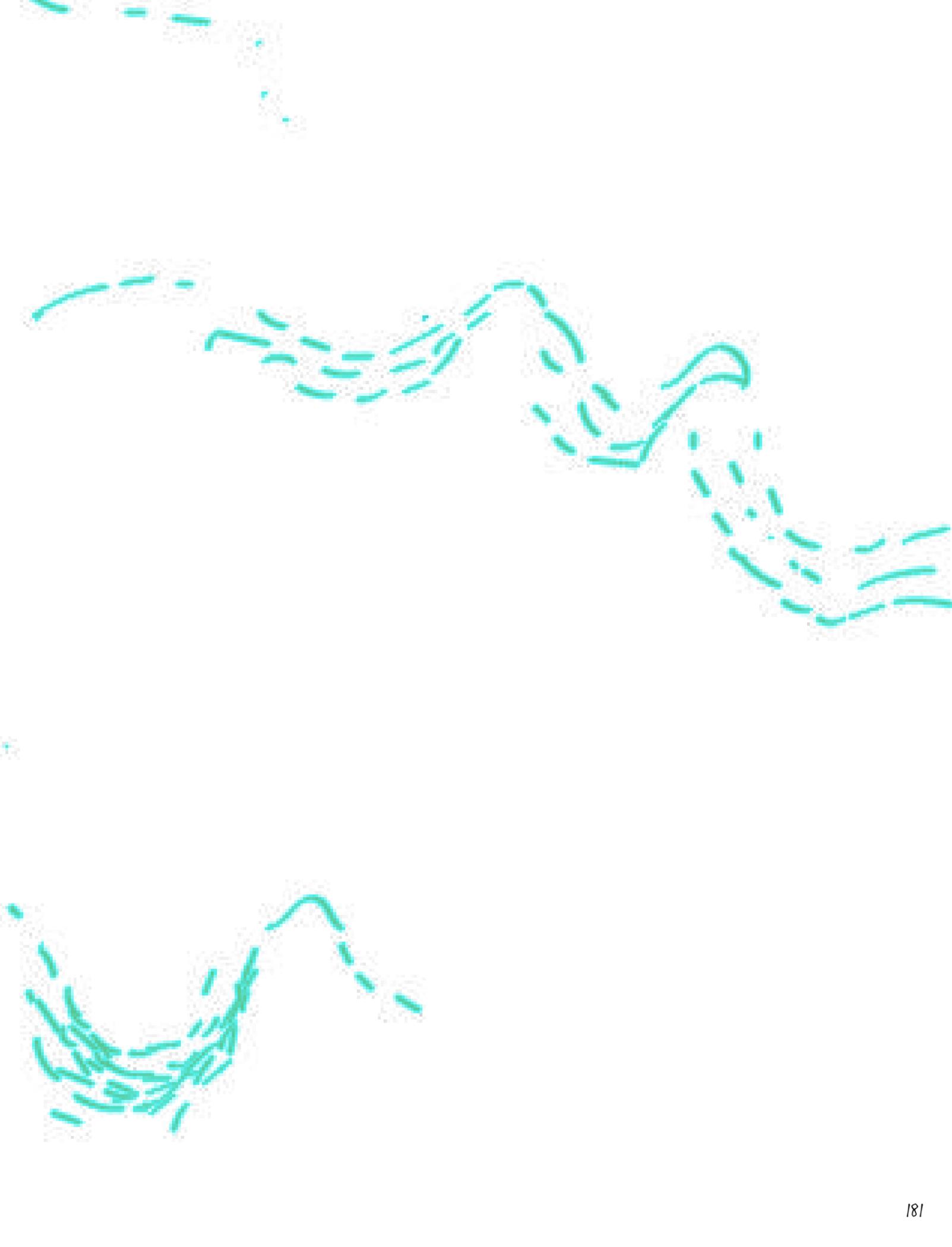
Alegria que gostaria de ver em tantas outras escolas, que não diz respeito ao riso bobo ou desesperado, mas ao prazer de viver e compartilhar um projeto coletivo de educação com as crianças.

Alegria que traz satisfação, por todos os dias trabalhados, por todos os anos de investimento pessoal e profissional em uma luta pelos direitos das crianças. Por todas as crianças que não tem o direito a uma escola que se esforça genuinamente em recebe-las no mundo com braços, olhos e ouvidos abertos e cuidadosos. E,

É precisamente para não esquecer a infelicidade dos outros, para ter a força para participar das lutas, que tenho necessidade da satisfação(...). Satisfação bem intensa para fazer sentir que vale a pena viver (...) e a satisfação de persuadir-me de que sou capaz de juntar-me a esses esforços. (...) nada pode pela felicidade de outrem, aquele que não sabe ser feliz ele próprio. (Snyders, 198, p.21)

Portanto esse capítulo será narrado em imagens, dos dois encontros de encerramento da T3 e T5 que pude participar e da T4 que infelizmente a chuva impediu de acontecer quando eu estava lá. Por fim, compartilho o presente que ganhei da equipe, uma sacola repleta de pequenas coisas que me ajudaram muito na escrita desse texto. Sendo que a melhor delas foi a oportunidade de realizar essa pesquisa nesta escola, e tenho certeza que cada uma delas sabem o quanto aprendi e fui feliz no Sequinho. Escrevi por elas e para elas essa tese.





# Considerações finais: Recomeçar e finalizar

(Fevereiro de 2020)

Retornei ao Sesquinho em fevereiro de 2020, pouco tempo antes de nossas vidas serem drasticamente modificadas pela pandemia mundial do Coronavírus. Neste mês revistamos a pesquisa realizada, compartilhamos nossas aprendizagens e tive o prazer de acompanhar a reverberação delas nas práticas de acolhimento às crianças e famílias que chegavam e retornavam à escola. Acompanhei a beleza das visitas feitas às casas das crianças novas na escola antes de que elas comessem a frequentar o Sesquinho. Vi espaços de continuidade presentes nas salas e a alegria nos olhos das crianças de voltarem àquele lugar que tanto gostam. Vi crianças novas sendo acolhidas pelas que já estavam na escola. Vi professoras escrevendo histórias de aprendizagem na primeira semana de encontro com as crianças e sobre alunos de outras turmas! Vi a Ju satisfeita com as relações da equipe. Vi o Projeto Organizadores do Refeitório transformado para muito melhor. Vi expectativas pelas experiências desejadas para o Projeto Crianças na Cidade.

Enfim, meus olhos encheram-se de boas imagens, guardei todas elas e revisitei a cada dia em que escrever essa tese foi um esforço que parecia impossível de ser realizado. Foram essas imagens que me permitiram terminar, mesmo diante de tanta dor e cansaço que este ano causou. Foram essas imagens que vi serem reconstruídas ao longo de 2020 no trabalho comprometido e responsável que as professoras e Ju realizaram durante todos os meses de distanciamento social e de novo quando puderam novamente abrir as portas da escola às crianças e recebi narrativas e fotografias que revelavam novamente a beleza de uma escola que não desiste, que insiste, que resiste e que realiza um projeto coletivo de educação infantil promovendo o protagonismo de cada uma das suas crianças.

Pois bem, é preciso encerrar ciclos e nestas considerações finais quero responder aos objetivos traçados para essa pesquisa mas quero antes convidar outras Pedagogas e Pedagogos a firmar novos compromissos com a Educação Infantil, porque além de algumas respostas essa experiência de pesquisa, enquanto um experimentalismo democrático, o qual nas palavras de Peter Moss

valoriza e busca desfechos, mas reconhece que eles podem ser inesperados e surpreendentes, produzindo novas compreensões e significados; ele se deleita em emoções de espanto, assombro e empolgação. (MOSS, 2016, p. 118)

Neste sentido compartilho questões que surgiram no decorrer desta pesquisa e acredito merecerem maior atenção, porém as escolhas para esse momento e o tempo que encerra um curso de Doutorado não me permitiram aprofundar.

A primeira delas é sobre a relação com a comunidade de apoio da escola e aqui me refiro a todas e todos funcionários que trabalham na escola, mas que não são professoras. É imprescindível investigarmos modos de acolhimento ao desenvolvimento profissional destes sujeitos que fazem parte da vida cotidiana das crianças.

A segunda diz respeito a ação pedagógica dos cargos de gestão na escola. Investigar meios de desburocratização da função de diretoras, supervisoras e especialmente coordenadoras pedagógicas é fundamental para a promoção de um projeto educativo de qualidade.

E por último destaco a necessidade de outras investigações que fortaleçam a constituição de redes de apoio ao desenvolvimento profissional entre as escolas de Educação Infantil, para que as alegrias de projetos respeitosos e acolhedores à educação das crianças possam propagar-se para tantas outras mais.

Antes de concluir minhas considerações sobre essa tese, gostaria de pontuar que a experiência compartilhada com a Escola Sesc de Educação Infantil de Santo Ângelo foi muito maior do que o que cabia em uma tese, portanto optei por compartilhar nos anexos alguns materiais produzidos pelas professoras e que não puderam ser discutidos aqui com maior profundidade.

**Como uma escola de educação infantil organiza e realiza sua proposta pedagógica orientada pelo protagonismo das crianças?** Foi a pergunta principal que orientou essa investigação. Respondo-a hoje, alinhavando as três questões em que esta foi subdividida com os objetivos específicos da pesquisa.

Para começar é preciso atribuir sentido ao protagonismo das crianças. Nesta pesquisa fizemos isso ao produzir três princípios pedagógicos inegociáveis que colocam a criança no centro do processo educativo:

- a **Singularidade dos Sujeitos**, ou seja o direito de cada criança ser quem ela é.
- a **Participação das Crianças** em todos os âmbitos do cotidiano escolar, seja ativamente ou tendo suas necessidades e interesses considerados nas decisões que cabem aos adultos.
- a **Continuidade das Experiências**, garantindo uma jornada educativa que não fragmente seus processos de aprendizagem.

Desta forma, sustento que o Protagonismo das Crianças não é um conceito em si, mas está relacionado à garantia destes princípios que carregam inúmeras concepções derivadas das Pedagogias Participativas e Democráticas.

Para a garanti destes princípios de todo modo é preciso que se constitua uma rede de corresponsabilidade dos adultos. Esta rede é sustentada pela **Formação em Contexto**, através da qual, pelo olhar atento, reflexivo e situado:

- a **Autoria Docente** se desenvolve na relação com as crianças via ação pedagógica consciente e coerente com os princípios orientadores da proposta da escola.

- a **Ação da Supervisão Pedagógica** é direcionada para o desenvolvimento profissional da equipe da escola e dela mesma.

- A **Relação com a Comunidade** é fortalecida pela consistência da ação pedagógica.

Por fim, o Protagonismo das crianças é evidenciado no desenvolvimento de uma abordagem identitária da escola, na qual as **Ações Cotidianas**, os **Projetos Emergentes** e os **Projetos Institucionais**, viabilizem:

- os diferentes modos de participação das crianças promovendo o sentimento de pertencimento de cada uma delas;

- a diversidade de ações pedagógicas participativas acolhendo os diferentes modos de participação das crianças;

- a relação entre as professoras e crianças das diferentes turmas promovendo um senso de comunidade;

- relações com as famílias das crianças e com a comunidade contribuindo para a ressignificação do papel social das crianças como cidadãos da cidade;

Portanto, o significado para o protagonismo das crianças produzido nesta tese não é conceitual, mas caracterizado por um processo de aprendizagem situado e contínuo, realizado no âmbito da Pedagogia como ciência praxiológica. E, portanto, não fechada, nem determinista, mas constantemente refletida, avaliada e reconstruída.

# Referências

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

ALTIMIR, David. **¿Cómo escuchar a la infancia?** Temas de Infancia, num. 26. Barcelona/ES – Octaedro – 2010.

ANAVITARTE, Erika. A.; VICENT, Raquel. C.; MUÑOZ, Marta. Martínez. **DE LA PARTICIPACIÓN AL PROTAGONISMO INFANTIL**. Propuestas para la acción. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid-ES. 2003.

ANDANÇA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/andanca/>> Acesso em: 11 de novembro de 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **CULTURAS ESCOLARES, CULTURAS DE INFÂNCIA E CULTURAS FAMILIARES: AS SOCIALIZAÇÕES E A ESCOLARIZAÇÃO NO ENTRETECER DESTAS CULTURAS**. Campinas: Educ. Soc., vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 de julho de 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza; **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância**. Campinas: Leitura: Teoria & Prática, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. In: **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 43, p. 645-667, Curitiba, set./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campi-

nas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-139.

BÁRBACENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos pedagógicos. REDIN, Marita Martins et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 39-64.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Portal da Legislação. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> Acesso em: 09 de julho de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Portal da legislação. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 09 de julho 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

CAGLIARI, Paola; GIUDICI, Claudia. A escola como lugar de aprendizagem de grupo para os pais. In: **Zero, Project**. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children; tradução Thaís Helena Bonini – 1. Ed. – São Paulo: Phorte, 2014.

CAGLIARI, Paola et al. A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 143-152.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Participação Infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da Educação Infantil. In: **Revista Zero-a-seis: Revista Eletrônica** editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, v. 19, n. 36, p. 361-378, Florianópolis, jul./dez. 2017.

CARR, Margaret; LEE, Wendy. **Learning Stories in Practic**. Los Angeles: SAGE, 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa.; FOCHI, Paulo Sergio. **Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores**. Brasília: Em aberto, v. 30, n. 6, p. 23-42, set./dez. 2017.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011. 250p.

CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez de. (comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madri: Morata, 2010.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria Oliveira. **ESCUA DA CRIANÇA EM PESQUISA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. São Paulo: Cad. Pesqui., v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista**. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de America Latina y el Caribe - IFEJANT. Lima-Peru. 2006. 496p.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Conferência: Protagonismo infantil, co-protagonismo, y pedagogia de la ternura**. Youtube. 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ftzmp-vpVag>> Acesso em: 30 de setembro de 2020.

DELRIO, Graziano. Nossa responsabilidade para com as crianças pequenas e sua comunidade. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 95-102.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DUSSEL, Enrique. 1492. **O Encobrimento do outro: a origem do “mito da modernidade”**. Petrópolis: Vozes, 1993.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

EXPEDIÇÃO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/expedicao/>> Acesso em: 11 de novembro de 2020.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes**. Braga: Edições Afrontamento, 2009.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**.

Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FLANAGAN, John C. **A técnica do incidente crítico**. Arq. bras. Psic. apl., Rio de Janeiro, 25 (2):99-141, abr./jun. 1973. Traduzido do Psychological Bulletin. v. 51, n. 4. July 1954.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sergio. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório de Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, Paulo; CRUZ, Sílvia Helena. **Elementos Pedagógicos para orientar o currículo**. Pátio Educação Infantil, ano 16, n. 55, abril/jul. 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susana. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMOSINHO, João. **Estudando a praxis educativa**: o contributo da investigação praxeológica. Revista Sensos. v. I, n.1, p. 15-38, Porto: INED, 2016.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **PROTAGONISMO A POTÊNCIA DE AÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR**. 1a edição. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 40-45.

GALARDINI, Anna Lia. **Participación**. Barcelona: Octaedro, 2017.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-86.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Marta Quintanilha. **TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 219. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

GOULART, Beatriz. Protagonizar juntos: a escola como casa comum. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **PROTAGONISMO A POTÊNCIA DE AÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR**. 1a edição. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 46-51.

HALQUISTA, Don; MUSANTIB, Sandra I. **Critical incidents and reflection: turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing**. International Journal of Qualitative Studies in Education, vol. 23, no. 4, p. 449-461, July-August 2010.

HART, Roger. **Participação de Crianças**: da indicação falsa até a cidadania. UNICEF, 1992.

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. Ed. São Paulo: Phorte, 2019.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Educação Infantil em Reggio Emilia. Tradução Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **PROTAGONISMO**

**A POTÊNCIA DE AÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.** 1a edição. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In.: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-36.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** Campinas: Editora Kition, 2017.

MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. A AVALIAÇÃO DE CONTEXTO COMO PROCESSO FORMATIVO. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, a. 15, v. 20, n. 47, p. 90-112, Vitória, jan./jul. 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21333/14204>> Acesso em: 12 de setembro de 2020.

MOSS, Peter. Microprojeto e Macropolítica: aprendizagem por meio de relações. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. p. 113-126.

MOURA, Abdalaziz de. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Sertão. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **PROTAGONISMO A POTÊNCIA DE AÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.** 1a edição. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 22-31.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Crianças.** 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 02 de julho de 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO; Sara Barros. A construção social da moralidade: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A Escola Vista pelas Crianças.** Portugal: Porto, 2008. p. 31-54.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-216.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In: FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; MONGE, Graciete (Orgs.). **Transições entre ciclos educativos:** uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016a, p.17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016b. p. 87-11.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PASQUALI, Carolina. Dá para ser protagonista só de vez em quando?. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **PROTAGONISMO A POTÊNCIA DE AÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.** 1a edição. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 52-57.

PEREIRA, Rita Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. In: **Educação Temática Digital**, v. 20, n. 3, p. 761-780, Campinas, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649227/18290>> Acesso em: 21 de agosto de 2020.

PINAZZA, Mônica. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar.** Porto Alegre: Penso, 2013. P. 54-84.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle - 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANKIN, Baji. Desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia – um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças.** Contribuição filosófica para uma história da infância. Tradução Ana Rabaça – Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

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

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: Qual a relação? In: **Zero, Project**. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children; tradução Thaís Helena Bonini – 1. Ed. – São Paulo: Phorte, 2014.

RODARI, Gianni. O Homem de Orelhas Verdes. In: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. **A construção de uma Escola de Educação Infantil de Tempo Integral**: “cavando os achadouros da infância”. 2012. 147 p. Dissertação. (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado (Org.). **Narrativas do Cotidiano**. Coletânea de Mini-Histórias. Santo Ângelo: Escola de Educação Infantil do Sesc-Sesquinho, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. Educação para quem? Ciência e Cultura (SBPC), v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**, 2005, vol.26, n.91.

SHULMAN, Judith. H. **Happy accidents: cases as opportunities for teacher learning**. San Francisco: WestEd, 2002. Disponível em: <[https://www.wested.org/online\\_pubs/happyaccidents.pdf](https://www.wested.org/online_pubs/happyaccidents.pdf)> Acesso em: 18 de agosto de 2020.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **PROTAGONISMO A POTÊNCIA DE AÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR**. 1a edição. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 14-21.

SNYDERS, Georges. **¿Es Posível Aplicar en Francia una Pedagogia Inspirada en Makarenko?** Berlim: Educadores del Mundo, 1988.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam; tradução: Karla Reis; revisão teórica: Nilda Jacks. – Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

TONUCCI, Francesco. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa -Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRAVESSIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/travessia/>> Acesso em: 11 de novembro de 2020.

VALDES, Antonia; COLL, César; FALSAFI, Leili. **Experiencias transformadoras que nos conformen identidad como aprendices**: las experiencias clave de aprendizaje. Perfiles educativos, México, v.38, n. 153, p. 168-184, sept. 2016. Disponible en <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000300168&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300168&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 12 agosto 2020.

VASCONCELOS, Queila Almeida; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SIMÕES, Eleonora das Neves. Entre o protagonismo e a vulnerabilidade: o direito de participação e a ética na pesquisa com crianças no Brasil. In: **Congresso Nacional Realidades e Desafios**: o caso Português. Braga, 2014.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Porto Alegre. 2015. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VASCONCELOS, Queila Almeida; FOCHI, Paulo Sergio. Adultos e crianças compartilhando poderes na escola de Educação Infantil. In: CORTESÃO, Irene et al. **Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança**. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Editora ESEPF, 2016. p. 849-856.

ZITKOSKI, Jaime José. Banca de Defesa de Mestrado. In: VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Porto Alegre. 2015. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

**REFERÊNCIAS ELENCADAS NA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS DA CAPES, SCIELO BRASIL E GT 07 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DA ANPED**

ALBARDIA, Maria Teresa Santos. **Protagonismo infantil na América Latina: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares.** 02/04/2019 201 f. Dissertação. (Mestrado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios.** 25/08/2016 149 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ANDRADE, Bruno Amaral de. **O planejamento, a criança e o jogo: o geodesign na identificação de valores cotidianos e simbólicos no território.** 19/06/2019 445 f. Tese. (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BAHIA, Priscila Mary dos Santos. **Construção de zonas lúdicas no hospital: transformações sobre tempo, espaço e rotinas por crianças.** 18/08/2016 225 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BARROSO, Maria Clara da Cunha Salomão et al. Percepção das crianças sobre a punção venosa por meio do brinquedo terapêutico. **Acta Paulista de Enfermagem**, vol.33, São Paulo, mar. 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21022020000100410&lng=en&nrm=iso&tIng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21022020000100410&lng=en&nrm=iso&tIng=en)> Acesso em 28 de agosto de 2020.

BESSA, Sara Façanha. **Educação e avaliação integral de crianças: um desafio para o ensino fundamental de escolas públicas do estado do Piauí.** 20/07/2016 279 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BEZERRA, Wagner da Silveira. **A mediação do consumo midiático no universo escolar: estudo de caso do Projeto GENTE.** 04/05/2015 128 f. Dissertação. (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

CAMOES, Maria Clara de Lima Santiago. **O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?** 28/02/2019 188 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CARDOSO, Gabriela. **Relações étnico-raciais e identidades na educação infantil.** 13/04/2018 127 f. Dissertação. (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.

CARDOSO, Lais de Almeida. **A infância revisitada: um estudo sobre o protagonismo infantil na literatura brasileira ao raiar do século XX.** 19/05/2017 289 f. Tese. (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COELHO, Fernanda Mendes Cabral Albuquerque. **Crianças, infâncias e culturas infantis: epistemologias e subjetividades em narrativas fotoetnográficas.** 26/02/2018 503 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

DE PAULA, Roberta Cristina. **Pura alegria, acredita que acontece! Infâncias, identidades negras e educação na escola de samba Camisa Verde e Branco.** 18/03/2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERREIRA, Eliana Maria. **Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças.** 03/04/2019 161 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

GALVÃO, Emmily Rodrigues. **Relações pedagógicas da Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico.** 06/08/2019. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GUIMARÃES, Cristiane Fernandes. **Infância, educação em e para e direitos humanos: a criança como sujeito de direitos.** 07/06/2019 81 f. Dissertação. (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. Educar em Revista**, vol.35, n.74, Curitiba, mar/abr. 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000200271&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200271&lang=pt)> Acesso em: 28 de agosto de 2020.

JUNQUEIRA, Ana Cristina Schiavo. **Experiências escolares da Infância: a Escola Balão Vermelho de Belo Horizonte na perspectiva de seus ex-alunos.** 12/02/2015 240 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira. **Gêneros discursivos na educação infantil: diálogos possíveis.** 20/03/2015 165 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

LEPIKSON, Bianca Becker. **Infância, tecnologia e ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea.** 14/06/2017. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LOPES, Daiane. **Versos que contam e histórias que cantam: o imaginário mitopoético na obra de Glória Kirinus.** 20/02/2015 221 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

LOPES, Frederico Alves. **À Sombra Dessa Mangueira: Ocupação Guarani Kaiowá Sob Protagonismo Infantil.** 30/08/2019 293 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MARTINS, Ingrid Schumann Seabra. **A criança como influenciadora de compra para a publicidade: apelos, motivações e subjetividade infantil Niterói.** 28/04/2015 231 f. Dissertação. (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Universidade Federal de Fluminense, Niterói, 2015.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio *et al.* Protagonismo infantil na educação física: Uma experiência pedagógica com a capoeira. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.29, n.2, Braga, dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872016000200004&lang=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000200004&lang=pt)> Acesso em: 28 de agosto de 2020.

MARTINS, Simone Aparecida. **Arte e infância: Diálogos entre a formação estética do professor e as experiências significativas em artes visuais.** 14/12/2018 101 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2018.

MINATEL, Martha Moraes; ANDRADE, Lívia Costa de. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a terapia ocupacional: um relato de experiência na construção da cidadania e participação social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, vol.28, n.1, São Carlos, jan./mar. 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2526-89102020000100309&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102020000100309&lang=pt)> Acesso em: 28 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Claudia Maira Silva de. **História para incomodar os da casa grande em seus sonhos injustos: menores em situação de risco em contos de Conceição Evaristo.** 05/09/2017. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2017.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **“Que rei sou eu?” Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II.** 29/03/2017 225 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, Luana Priscila de. **Relatórios de minorias com crianças e imagens: contornos de uma pesquisa margarida.** 01/06/2015 90 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015.

PEREIRA, Flavia Helena Fernandes. **O que dizem as crianças sobre suas vivências na Educação Infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil.** 21/02/2017 149 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

PEREIRA, Marcelo Campos. **Tempo livre na educação infantil: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da teoria histórico-cultural.** 27/02/2018 110 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.

PEROTY, Katia Aparecida Dias. **A ampliação da jornada escolar da criança: da Invisibilidade ao protagonismo.** 20/11/2019 87 f. Dissertação. (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brinçalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, vol.46, São Paulo, fev. 2020. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022020000100401&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100401&lang=pt)> Acesso em 28 de agosto de 2020.

PRIETO, Mariana Natal. **A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância.** 16/12/2016 157 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

PUERTA, Laura Simone Marim. **Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças pequenas numa creche de Campo Grande/MS.** 24/03/2017 241 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

REBELO, Aline Helena Mafra; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formas regulatórias na Educação Infantil: Retratos a partir da perspectiva das crianças. **38ª Reunião Anual da ANPED: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.** São Luís, 2017.

RIBEIRO, Georgia Daniella Feitosa de Araujo. **Protagonismo infantil na criação de um jogo digital: análise de processos de desenvolvimento e interações em culturas de pares.** 16/03/2016 142 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de

Pernambuco, Recife, 2017.

ROSA, Maria Heloisa Martins da. **Uma etnografia sobre a relação entre adultos e crianças mbyá-guarani**: estudo sobre os Pereira Benites, Pelotas/Canguçu, RS. 31/08/2016 142 f. Dissertação. (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SABINO, Camila Lima. **A descolonização epistemológica pela morte aos olhos da infância** - Análises da literatura de Bartolomeu Campos de Queirós e de Mia Couto. 04/03/2015 116 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Literatura) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil**. 25/06/2015. 147 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES, Lajeado, 2015.

SAMPAIO, Ana Alice Kulina Simon Esteves. **“A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia?”** Como as crianças veem a escola que têm? Alteridade e heterociência nas percepções infantis. 21/02/2018. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

SANTOS, Ana Meire Filgueira dos. **Contribuição da teoria psicanalítica - de Freud, lida com Lacan** – a escuta de crianças no contexto da justiça da infância e juventude. 17/01/2018 63 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

SANTOS, Elaine Suane Florêncio dos. **O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do Campo**: um encontro com as culturas infantis no território campesino. 31/03/2016 139 f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Patricia Guarany Cunha. **Direitos das crianças para crianças**: o livro didático em questão. 28/08/2015. Dissertação. (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. SILVA, Leonardo Dias da. **A educação ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo**: currículo e práticas. 03/05/2017. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Jardiene Manuela Santos da. **Infância, desenvolvimento, educação e a criança da educação especial**: um diálogo entre as concepções de docentes e pais. 15/05/2017 152 f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, Priscila Aline Rodrigues. **Formas de resistência de crianças contra tecnologias pedagógicas que tendem a subjugar a infância** – o ensino de língua inglesa. 11/04/2017 137 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SUAREZ, Mathusalam Pantevis. **Coitado menino está doente! Relación de los niños con “ser extranjero”**. 16/03/2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

TRINDADE, Marileia Pereira. **Representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia Belém/Pará 2019**. 25/02/2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VALE, Vilma Gonçalves do. **Sistemas semióticos em contexto de aprendizagem**: criança com síndrome de Down-professora do AEE-jogo matemático. 09/08/2019. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência**: fragmentos do brincar e do musicar. 13/03/2015 197 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

## *Anexos e Apêndices:*

Anexos e Apêndices desta tese estão disponíveis no link abaixo:

<https://1drv.ms/u/s!AgOwbheGcNZsgsxrS3hKBNIvY3QaQg?e=aN6HDD>

## O protagonismo das crianças na Escola de educação Infantil: *princípios, abordagem e sustentação*

Queila Almeida Vasconcelos

*Ilustrações:*

Larissa Fauri

*Design Gráfico:*

Beatriz Simonetti Laux

**Porto Alegre  
2021**