

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA OLIVEIRA CANAVIEIRA

**“O FIM QUEM DÁ SÃO AS CRIANÇAS, E, ÀS VEZES, NÃO TEM FIM”:
concepções e práticas democráticas na Educação Infantil**

PORTO ALEGRE

2019

FABIANA OLIVEIRA CANAVIEIRA

**“O FIM QUEM DÁ SÃO AS CRIANÇAS, E, ÀS VEZES, NÃO TEM FIM”:
concepções e práticas democráticas na Educação Infantil**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen
Silveira Barbosa
Linha Estudos da Infância.

PORTO ALEGRE

2019

CIP - Catalogação na Publicação

CANAVIEIRA, FABIANA OLIVEIRA

"O FIM QUEM DÁ SÃO ÀS CRIANÇAS, E ÀS VEZES NÃO TEM FIM": concepções e práticas democráticas na Educação Infantil / FABIANA OLIVEIRA CANAVIEIRA. -- 2019.

292 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, 2019.

1. Educação Infantil. 2. Educação democrática. 3. Democracia. 4. Política Educacional. 5. Participação infantil. I. BARBOSA, MARIA CARMEN SILVEIRA, orient. II. Título.

FABIANA OLIVEIRA CANAVIEIRA

**“O FIM QUEM DÁ SÃO AS CRIANÇAS, E, ÀS VEZES, NÃO TEM FIM”:
concepções e práticas democráticas na Educação Infantil**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen
Silveira Barbosa
Linha Estudos da Infância.

Data da defesa: 31 / 07 / 2019

Banca de Defesa

Lígia Leão Mota Aquino
1ª Examinadora

Maria Beatriz Luce
2ª Examinadora

Márcia Aparecida Gobbi
2ª Examinadora

Ana Lúcia Goulart de Faria
4ª Examinadora

À todas e todos que lutam pela democracia e pela educação e escola pública.

*In memoriam do amado tio e padrinho **José Maria de Jesus Oliveira Canaveira**; da amada amiga, professora, orientadora e fada madrinha **Maria de Fátima da Costa Gonçalves** e de **Marielle Franco**.*

Democracia

Adeus ao aqui, ou seja onde for. Recrutas de boa vontade, nossa filosofia será feroz; ignorantes da ciência, pervertidos pelo conforto; que se arrebente o mundo que lá está. É a verdadeira marcha. Em frente, vamos!

Arthur Rimbaud

Se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa fé na criação de um mundo que seja menos difícil amar.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao final deste percurso, eu gostaria de expressar os meus agradecimentos ao povo brasileiro que financiou meus estudos de doutorado na Universidade pública, a partir do pagamento de impostos. Ao Governo do Estado do Maranhão e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão - FAPEMA que me oportunizaram a bolsa de doutorando sem a qual essa pesquisa não seria possível. Meu especial agradecimento à minha querida orientadora Maria Carmen Silveira Barbosa, a querida Lica, pelo acolhimento e total confiança na vida e no trabalho, por ser essa mulher inteligentíssima e sensível. À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação por serem exemplos de grandeza e competência de instituição pública. Às minhas colegas professoras e professores da Universidade Federal do Maranhão, e a UFMA que é muito mais do que meu lugar de trabalho. Às minhas queridas colegas de grupo de pesquisa, por me acolherem generosamente e dividirem comigo (des)sabores da pós-graduação. À Carol por sua generosidade, humildade e competência; à Cris por sua alegria, generosidade e competência; à Olívia por ser irmã, filha, amiga, cúmplice e tantas outras coisas que não cabem nessas linhas; à Juliana pelas alegrias e pela estética da existência; à Queila pela alegria, coragem e generosidade; à Sari pela confiança, alegria e melhor cumplicidade; à Clarice pela beleza e serenidade; à Cláines, Niquele e Vanessa pela renovação da esperança que os conhecimentos podem ser construídos em relações horizontais.

Meus agradecimentos aos professores e professoras do PPGEdu pelas aprendizagens, em especial à Fabiana Marcelo pelo apoio em horas difíceis; ao professor Jaime por sua generosidade durante a banca de qualificação; à Rosa Fischer por ser uma fonte de inspiração acadêmica e por ter despertado em mim a paixão por Foucault; à professora Carmem Machado pela familiaridade do marxismo; à professora Maria Beatriz Luce por exemplo de competência, seriedade e espírito acadêmico. Aos funcionários e funcionárias do PPGEdu Roseli, Edson, Cecília, Fernando, Marcos, Guilherme e demais.

Agradeço, antecipadamente, às professoras que aceitaram meu convite para comporem a banca de defesa, por destinarem seu tempo para lerem e contribuírem com o meu trabalho, e me destinarem ensinamentos preciosos. Em especial à professor Lúcia Aquino por suas contribuições edificantes, e por ter me oportunizado viver o melhor exame de qualificação que uma doutoranda pode ter! Às queridas professoras Maria Beatriz Luce e Márcia Gobbi por serem profissionais e mulheres admiráveis e à minha querida ex-orientadora e amiga Ana Lúcia G. de Faria, pelas partilhas da vida, por ter me acolhido e me ensinado a ser criança-criancista, a ser feminista, a combater às desigualdades, os preconceitos, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

Meus agradecimentos mais que especiais às pessoas que colaboraram diretamente com esta pesquisa, partilhando suas trajetórias de profissionais da educação, suas ideias, trabalhos, concepções e práticas – e o fizeram com rigor, seriedade, generosidade e humildade. À Sônia Larrubia, Renata Dias, Márcia

Covelo, Naime Silva, Margarida Barbosa, Shirley Oliveira, Solange Ferreira, Lisete Arelaro, Cida Perez, Ana Maria Saul, Ana Cecília Sucupira e ao professor César Callegari. Às companheiras educadoras, militantes, criancistas e criançaslogas do estado de São Paulo, pelo respeito, acolhimento, trocas, aprendizagens e amizade: Reny, Marta, Clélia, Solange, Rosa, Rosangela, Indira, Sylvie, Mairise, Elina, Daniela, Patrícia, Anete, Walburga, Bianca, Janaína, Ângela e tantas outras. E às minhas amigas ativistas dos Fóruns de Educação Infantil de todo o Brasil.

.....

Ao meu ponto de partida e de chegada – minha família, por todo amor, confiança, respeito, generosidade, cumplicidade que alcançamos durante esses anos. Por me fazerem prescindível e imprescindível nas horas certas. À minha mãe por seu amor generoso e humildade, por sua força, garra, firmeza e todos os sinônimos que uma mulher forte possa ter, pela coragem da verdade, por estar sempre do lado do justo, do correto e do bem. Ao meu pai pelo amor, pela ética, pela coragem, vontade de viver, pela fé, pela doçura e sensibilidade. Ao meu irmão, pela parceria, pela amizade, pela confiança, pelo amor e carinho; às minhas lindas, amadas, fofas, espertas e salientes sobrinhas, Ana Sofia e Ana Luísa. À minhas tias e tios, em especial à tia Mariluz por ter sido exemplo de professora, por ter investido em minha formação acadêmica, lúdica e estética, e por ser a mulher mais generosa da face da terra. À minha amada madrinha Magui, por sua fé em Deus, na vida e nas pessoas, por sua disposição e alegria de viver, apesar das adversidades. Às minhas lindas, queridas, amadas, divertidas, doidas, espirituosas e inteligentes primas, em especial à Giovana, minha “píma Bebel”, por me ouvir, por seus conselhos, por ser companhia de longe e de perto, por cuidar dos meus pais, por cuidar da minha tia, e por ir a minha casa comer minhas goiabas, os bolos e a feijoadada da minha mãe.

Agradeço às minhas amigas, as melhores, as mais generosas, fieis, divertidas, sensíveis e loucas, elas que acompanham minha trajetória, minhas dores, minhas alegrias, por dedicarem a mim suas melhores palavras e votos, que me tornam uma pessoa melhor por que ouvi-las e aprender com cada uma delas que ser mulher é uma dádiva que fica melhor quando partilhada com outras mulheres à: Meireles, Eliana, Luciana, Denise, Sandra Suely, Hilda, Euquênia, Graziela, Ana Neri, Priscila, Sandra Maria, Josefa, Rosita, Fabiane, Thaís, Penha, Mônica, Mabel, Ana e Gabriela, muito obrigada!

Meus agradecimentos aos amigos queridos, pelos afetos mais genuínos e por serem fonte de calor humano: Jefferson por ser meu irmão durante esses quatro anos, por nosso encontro de almas, por seu amor, carinho atenção e generosidade; Daniel por ser o melhor espelho que uma pessoa possa se mirar, generoso, lindo, competente, por ter me acolhido com seus olhos, palavras e abraços, por seu respeito por mim, por ter me ensinado tanto, por ter me ouvido e não me deixado sozinha; ao Vini por sua luz, sua alegria, amizade e acolhimento generoso; ao Juliano por ser o gaúcho mais lindo, sensível, militante e livre que me acolheu; ao

Eduardo amigo professor, filósofo, analista e militante de sorriso mais lindo de toda São Paulo, obrigada meu querido pela palavras e por ter acolhido minhas dores no momento mais difícil da minha vida. Aos amigos de juventude, os mais alegres e companheiros: Anselmo, Marcelo, Eduardo e André, e aos demais; Aos amigos-amores que me acompanharam nessa trajetória, que não precisam ser nominados, mas muito me ensinaram no amor e na dor a ser uma pessoa cada dia melhor.

Agradeço também àqueles e àquelas que me deram um teto e um lar nesses últimos quatro anos, à Maristela; à Queila pela confiança e generosidade, por ter me proporcionado o lugar onde fui mais feliz nesses últimos anos, ao Abner pelo lar cheio de amor e à família Brandão Ferreira - em especial ao professor Luiz Alves Ferreira, meu primeiro chefe e mestre, que me despertou o gosto pela pesquisa ao me escolher para ser Secretária da SBPC –MA, por sua atuação militante no movimento negro e anticolonial -, por terem me emprestado o apartamento em São Paulo para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Aos profissionais que mais me ajudaram nesses quatro anos, sem os quais eu não teria conseguido chegar até aqui. Meu muito obrigado: ao William, meu analista que me resgatou da beira do abismo para qual o luto me levou; às minhas quatro fisioterapeutas que remediaram minhas dores agudas de tendinite: Daniela, Rosana, Thayse e a Roberta, mais do que tratarem meu corpo também ajudaram nas dores da alma, amigas a quem serei eternamente grata. E à Claudinha, amizade simples, genuína e respeitosa.

Agradeço a todas e todos que têm lutado bravamente pela democracia, contras as injustiças, desigualdades, preconceitos, colonialismos e patriarcado; a favor das liberdades, igualdade e da justiça; pela educação e escola pública, e por tudo que representa LulaLivre.

Por fim, agradeço à Deus, aos anjos, santas, santos, deusas, aos astros, ao universo, aos orixás, à Dionísio, à todas as formas de divindade que defendem o amor e o bem, e que me deram forças para chegar até aqui.

NINGUÉM SOLTA A MÃO DE NINGUÉM!

RESUMO

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. “O fim que dá são as crianças, e, às vezes, não tem fim”: concepções e práticas democráticas na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 282. 2019.

Esta pesquisa teve como objetivo apreender como a Educação Infantil em âmbito municipal opera concepções e práticas democráticas para garantir o exercício da cidadania ativa das crianças pequenas. Além disso, busquei investigar como o campo da Educação Infantil tem apresentado e debatido os temas referentes à democracia e seus princípios, como também, problematizar as discussões acerca da *participação infantil* relacionando o debate ao âmbito da cidadania e ação política das crianças pequenas. A investigação evidencia concepções e práticas político-pedagógicas democráticas desenvolvidas na rede municipal de educação da cidade de São Paulo – SP, campo da pesquisa empírica, durante as três administrações municipais do Partido dos Trabalhadores, da Prefeita Luiza Erundina (1989 – 1991), da Prefeita Marta Suplicy (2001 – 2004) e do Prefeito Fernando Haddad (2013 – 2016). A pesquisa foi desenvolvida por via da *Bricolagem teórico-metodológica* (KINCHELOE; BERRY, 2007), com base em uma *epistemologia pluralista e multireferencial*. Para produção e análise de dados utilizei das metodologias da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013) e da abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2018). Entrevistei educadoras da Educação Infantil que compõem o quadro da rede municipal há muitos anos, assim como Ex-Secretária e Ex-Secretário Municipal de Educação analisando suas concepções e práticas educativas democráticas na/para a Educação Infantil. Também analisei a política oficial por via dos documentos, programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com foco na política democrática direcionada à Educação Infantil. Faço o exercício teórico de estabelecer pontes entre os estudos sobre as teorias democráticas, a própria Democracia, seus princípios e o campo dos estudos da educação da pequena infância. Minha defesa é que a Educação Infantil pode ser um espaço privilegiado de vivência democrática das crianças, onde elas exerçam diferentes tipos de ação política. Visei contribuir com uma educação verdadeiramente democrática que se inicie na creche, e que tenha toda a Educação Infantil como um *lócus* privilegiado. Esta pesquisa não apresenta conclusões, nem fechamentos, se opõe ao *ódio à democracia* e sua *domesticação*, e considera quão potente pode ser uma política educacional com intencionalidade democrática centrada no exercício da cidadania ativa das crianças.

Palavras-chave: Educação Democrática; Participação Infantil; Política Educacional; Bricolagem Metodológica.

ABSTRAT

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **O fim que dá são as crianças, e, às vezes, não tem fim: concepções e práticas democráticas na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 282. 2019.

This research aims to learn how Early Child Education in municipal context operates on democratic conceptions and practices in order to guarantee the active citizenship exercise in young children. Besides, I also sought out to investigate how the Early Child Education field has shown and discussed topics regarding democracy and its principles, as well as, debate *child participation* relating the discussion to young children citizenship context and political action. The investigation emphasizes democratic political-pedagogic conceptions and practices in municipal education in the city of São Paulo – SP, field of empiric research, throughout three municipal administrations of Partido dos Trabalhadores (Workers Party), of Mayor Luiza Erundina (1989 – 1991), of Mayor Marta Suplicy (2001 – 2004) and Mayor Fernando Haddad (2013 – 2016). The research was developed through *theoretical-methodologic cobbling* (KINCHELOE; BERRY, 2007), based on a multireference pluralist epistemology. In order to produce and analyze the data I used Comprehensive Interview methodology (KAUFMANN, 2013) and Political Cycles approach (BALL; MAINARDES, 2018). I interview Child Education teachers who have been in municipal network for many years, such as former Municipal Education Secretaries analyzing their democratic education conceptions and practices in and for Child Education. Moreover, I analyzed official politics through documents, programs and projects of Municipal Education Secretary of São Paulo, focusing in democratic policies directed to Early Child Education. I theoretically stablish connections between studies on democratic theories, the Democracy itself and its principles and early childhood education study field. I contend that Child Education could be a privileged space for children to experience democracy, where they can exercise different kinds of political action. I aimed to contribute with a truly democratic education that starts in daycare, and that considers Early Child Education as a privileged locus. This research does not present any conclusion, nor tools, it is against democracy hatred and its domestication, and it takes into consideration how powerful as education policy can be policy with democratic intentions centered on the exercise of active citizenship of children.

Key-words: Democratic Education; Child Participation; Educational Policy; Methodologic Cobbling.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Pós-Graduação
ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
APM – Associação de Pais e Mestres
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEI - Centro de Educação Infantil
CEU - Centro Educacional Unificado
CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico
CDC - Convenção sobre os Direitos das Crianças
COEDI - Coordenadoria de Educação Infantil
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CLIQUE - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas
CONEP - Conselho Nacional de Ética na Pesquisa
CRECE – Conselho Regional de Conselhos de Escolas
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DRE – Delegacia Regional de Ensino
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EI - Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI - Escola Municipal de Ensino Infantil
FM- Fórum Mundial
FAPEMA - Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
GEPEDISC - Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidades Socioculturais
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA - Maranhão
MEC - Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MRO - Movimento de Reorientação Curricular
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAE – Núcleo de Ação Educativa
OP – Orçamento Participativo
ONU - Organização das Nações Unidas
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PMSP – Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo
PT - Partido dos Trabalhadores
PMDB - Partido Movimento Democrático Brasileiro
PSL – Partido Social Liberal
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
RS - Rio Grande do Sul
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de São Luís
SME/SP - Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo
SI - Sociologia da Infância
SP - São Paulo
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escala de Participação de Hart	114
Figura 2: Desenho da formação das primeiras ruas de São Paulo de Piratininga – 1560	134
Figura 3: Mapa da divisão das subprefeituras de São Paulo	138
Figura 4: Parque Sonoro – EMEI Dona Leopoldina	164
Figura 5: Parque Sonoro – EMEI Dona Leopoldina	164
Figura 6: Fotografia da fachada do Museu Iberê Camargo	188
Figura 7: Montagem fotográfica da parte interna do Museu Iberê Camargo	189
Figura 8 : Fotografia da árvore da autonomia da EMEI Dona Leopoldina.....	219
Figura 9: Casa na árvore EMEI Dona Leopoldina/SP– Projeto das crianças	238
Figura 10 : Mini-quadra EMEI Dona Leopoldina – desejo das crianças de terem uma quadra do tamanho delas	238
Figura 11: Casinhas da EMEI Dona Leopoldina/SP	240
Figura 12: Regras do uso das Casinhas decididas coletivamente pelas crianças – EMEI Dona Leopoldina/SP.....	240
Figura 13	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Observações da experiência italiana de Educação Infantil	102
Quadro 2: Classificação das Pedagogias segundo Júlia Formosinho.....	104
Quadro 3: Tipos de Unidades Municipais de Educação Infantil da Cidade de São Paulo	137
Quadro 4: Destaques do documento de Reorganização Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (1989 – 1992).....	146
Quadro 5: Entrevistadas e entrevistado divididos por categorias de acordo com os cargos e os governos da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.....	176
Quadro 6: Caracterização dos atores colaboradores da pesquisa	177

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO: PARTILHAS DA CAMINHADA	19
1.1 A BRICOLAGEM COMO PARTILHA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	30
2 DEMOCRACIA: O INÍCIO DE UMA JORNADA	43
2.1 REVISITANDO A DEMOCRACIA ATENIENSE: A VIA PARATENAICA COMO PUNTO DE PARTIDA	47
2.2 AS DEMOCRACIAS: UMA CAMINHADA SEM FIM	57
3 DO ENGATINHAR AOS PRIMEIROS PASSOS: A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS MARGENS DA DEMOCRACIA	67
3.1 CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
3.1.1 A democratização na Educação Infantil e a garantia de outros direitos .82	
3.2 DEMOCRATIZAR COM A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: EM BUSCA DE FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS JUNTO ÀS CRIANÇAS.....	93
3.3 INFÂNCIA, POLÍTICA E PARTICIPAÇÃO	110
4 TRILHANDO EM BUSCA DE PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	128
4.1 O TERRITÓRIO DA <i>PÓLIS</i> COMO CAMPO DA PESQUISA: A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO	130
4.1.1 A educação na cidade: a construção da escola democrática – Governo Luiza Erundina	138
4.1.2 Abrindo as portas do CEU – Governo Marta Suplicy	147
4.1.3 Mais Educação, mais Carinho – Governo Fernando Haddad.....	158
4.2 CIDADÃS E CIDADÃOS, ATORES DA PESQUISA: DIÁLOGO E <i>COMPREENSÃO</i>	168
5 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS DE CONFLUÊNCIA.....	187
5.1 CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS DE UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	193
5.2 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA	209
6 O FIM QUEM DÁ SÃO AS CRIANÇAS, E ÀS VEZES NÃO TEM FIM: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS COMO CAMINHO DE VOLTA.....	250

REFERÊNCIAS.....	267
ANEXOS	278

APRESENTAÇÃO

Esta tese de doutorado tece aproximações entre concepções de Democracia e a área da Educação Infantil, apontando problematizações à política educacional nacional e municipal destinadas à Educação Infantil, e estabelecendo intersecções entre práticas pedagógicas democráticas e a participação ativa das crianças no contexto das instituições dedicadas à primeira infância. Para tanto, esta pesquisa visou **apreender como a Educação Infantil em âmbito municipal opera concepções e práticas democráticas para garantir o exercício da cidadania participativa das crianças pequenas.**

O capítulo *Introdutório* que poderia cumprir a função de apresentar esta tese foi sendo construído paulatinamente, em diferentes estágios do processo de escrita e da caminhada da pesquisa de campo, foi o primeiro passo a ser dado, pois expõe os questionamentos iniciais do nascimento da pesquisa, seus objetivos, o problema, as principais escolhas teóricas e meu estilo textual, desvelando a construção do objeto. Também é o espaço onde traço uma breve contextualização histórica que situa esta pesquisa. Incorporei à Introdução os fundamentos e a composição da *Bricolagem Teórico-Methodológica* que a fundamentam. Pelo transbordamento de idiosincrasias foi se descaracterizando de um estilo formal de apresentação dos capítulos do trabalho, por isso a necessidade desta Apresentação.

O segundo capítulo, intitulado *Democracia: o início de uma jornada para um contínuo caminhar* é um ensaio onde traço uma incursão histórica e filosófica sobre a origem da Democracia. É um itinerário *multireferencial* com estudiosos e comentadores do tema, partindo da experiência da Democracia Ateniense como fio condutor do passeio teórico pelas *ondas democráticas* até a democracia moderna. Neste capítulo exponho argumentos sobre a mutabilidade não só das concepções sobre Democracia, como também das vivências e processos democráticos na contemporaneidade. Apresento abordagens preliminares sobre a Democracia como regime político de governo do Estado, do liberalismo ao neoliberalismo.

Em *Do engatinhar aos primeiros passos: a Educação Infantil nas margens da Democracia* (re)leio a história recente da Educação Infantil brasileira com as lentes dos princípios democráticos em busca da intencionalidade pela educação democrática e da participação ativa das crianças pequenas. Nele me dedico a pensar três dimensões da temática democrática, inspirada na ideia de *democratizar*

a *democracia*. Abordo a Educação Infantil enquanto direito, e às lutas pelo acesso e expansão. Em seguida, em como esse direito vai se qualificando, ou especializando, junto às crianças; e partir de então, busco apreender como os princípios da democracia participativa estão, ou não, presentes na Educação Infantil, a partir da revisão de alguns ordenamentos legais. Por fim, entretenho os ideais da educação democrática na Educação Infantil por via da Pedagogia da Infância, apresentando alguns fundamentos para uma Educação Infantil Democrática. Ainda neste capítulo, reviso alguns estudos do âmbito da Sociologia da Infância que versam sobre o tema da participação infantil associando-o ao campo educacional da infância. Apresento questionamentos visando relacionar as concepções de participação infantil à ideia de ação política das crianças.

No capítulo 4 denominado de *Trilhando em busca de perspectivas democráticas na Educação Infantil: todos os caminhos levam a São Paulo – SP* desenho um esboço cartográfico do percurso que me leva até São Paulo, de como a percorro enquanto pesquisadora *flaneurier* e contextualizo a própria cidade, por analogia à *pólis* das vivências democrática que apresento. Caracterizo o recorte temporal da pesquisa tendo como referência as três gestões da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores, situando a política educacional oficial por via dos documentos, programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, com foco na política democrática direcionada à Educação Infantil. Por fim, mas não menos importante, dou visibilidade às *Entrevistas Compreensivas* realizadas com educadoras e ex-ocupantes do cargo de Secretário e Secretária Municipal de Educação, e uma representante de ex-Secretário Municipal de Educação, mas antes, apresento cada uma dessas pessoas, que denomino de *atores sociais colaboradores da pesquisa*, realizando uma análise do papel de mediação desses atores na construção e consolidação das políticas municipais de Educação Infantil.

O penúltimo capítulo, *Concepções e Práticas Democráticas na Educação Infantil Paulistana: as confluências do ponto central* poderia ser considerado o ponto de chegada da pesquisa, se eu tivesse trilhando um caminho retilíneo em busca de um ponto, como não o fiz, cada capítulo tem seu próprio percurso, e por isso, cada um tem seu próprio ponto de chegada; ainda assim, se considerar que “todos os caminhos levam a Roma”, esse capítulo seria Roma. O lugar onde as concepções da política de Educação Infantil são traduzidas e interpretadas pelas próprias

colaboradoras e colaborador da pesquisa, mas também por esta pesquisadora, é o espaço em que as vozes, memórias, afetos e posições políticas daquelas e daquele que tiveram a responsabilidade de construí-la e conduzi-la ganham vida. Por fim, apresento as práticas democráticas no cotidiano educativo das crianças pequenas a partir das experiências das educadoras, há uma ênfase na importância da *escuta das crianças*, como intencionalidade político-pedagógica e aos Conselhos de Crianças que são retratados pelas falas e ato fotográfico.

O capítulo final, “O fim quem dá são as crianças, e às vezes não tem fim” não é um capítulo convencional de conclusões, ele ainda é uma continuidade do debate teórico, de pontos que foram sendo percebidos ao final de todo o caminho percorrido, tentando preencher algumas lacunas que ficaram pelo caminho. Mas também vem reafirmar a tese que defendo. A pesquisa se encerra de forma aberta, mas nem por isso é inconclusa. Trata-se de um caminho de volta, do retorno, que nem sempre é bem visto, a ideia de seguir sempre enfrente parece mais encantadora para a maioria. Mas termino como o iniciei.

1 INTRODUÇÃO: PARTILHAS DA CAMINHADA

“O fim quem dá são as crianças, e, às vezes, não tem fim”¹² é uma pesquisa que buscou evidenciar quão potente pode ser uma política educacional com intencionalidade democrática centrada no exercício da cidadania infantil. Ela apresenta concepções e práticas político-pedagógicas democráticas desenvolvidas na rede municipal de educação da cidade de São Paulo – SP durante as três gestões do Partido dos Trabalhadores. Para tanto, entrevistei educadoras da Educação Infantil que compõem o quadro da rede municipal há muitos anos, assim como Ex-Secretária e Ex-Secretário Municipal de Educação, também analisei a política oficial por via dos documentos, programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, com foco na política democrática direcionada à Educação Infantil. Faço o exercício teórico de estabelecer pontes entre a Democracia e seus princípios e o campo de estudos da educação da pequena infância. Busco, neste sentido contribuir com uma educação verdadeiramente democrática que se inicie na creche, e que tenha a Educação Infantil como um *locus* privilegiado. Esta pesquisa foi desenvolvida por via da Bricolagem teórico-metodológica e busca ter gestoras e educadoras das redes públicas municipais de todo país como interlocutoras principais. Agora, passo a enunciar como ela foi construída.

A construção de um objeto epistêmico é um artesanato, trata-se da confecção de algo que carrega a inteireza de um pensar e fazer inter-relacionados, é intelectualidade e manufatura, forma e conteúdo, cabeça e corpo, e o seu *modus operandi* perpassa pela escolha do objeto, das ferramentas - pelas materialidades, como também pelos usos do tempo-espço. É uma criação que não acontece repentinamente, e dado seu caráter não alienado, está sujeito aos condicionantes socioculturais de sua época, é produto do seu tempo, fruto da história e das condições dadas, mas também das ressignificações pelos atores sociais, cientistas, pesquisadoras (es)

Esta pesquisa tem a sua gênese, enquanto uma ideia que visa construir-se em objeto epistemológico, no final do ano de 2013, objetivando dar continuidade à

¹ Citação da fala da Coordenadora Pedagógica Renata Dias do Centro de Educação Infantil Onadyr Marcondes, São Paulo - SP sobre o planejamento como prática democrática na creche.

² Esta pesquisa contou com o financiamento do Governo do Estado do Maranhão, através da Bolsa de Pesquisa para Doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão - FAPEMA.

investigação que originou a dissertação do mestrado intitulada: *A educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância* (CANAVIEIRA, 2010), em que analisei o processo de construção-elaboração de algumas políticas e projetos oficiais para Educação Infantil durante os mandatos do presidente Lula – PT (2003 – 2010). Todavia, os condicionantes do tempo histórico modificaram as aspirações do projeto inicial. A primeira proposta, que visava investigar o processo de implementação da política nacional de Educação Infantil pelas secretarias municipais de educação, dando ênfase a como tais políticas incluíam a participação infantil, sofreu, junto com o Estado brasileiro, um *golpe* jurídico-parlamentar-midiático, que, ao levar o “impedimento” da presidente Dilma Rousseff pôs fim não só a uma gestão governamental, mas a grande parte da política social e aos princípios democráticos que vinham sendo instituídos, os quais o meu primeiro projeto de tese buscava evidenciar, e esta pesquisa perseguiu, mas por outros caminhos.

É esse percurso de transformações, recriações e ressignificações que configura esta pesquisa – atribuindo-lhe, inspirada nos fazeres artesanais da cultura popular, o *singelo* carregado da riqueza de detalhes. Traço tais palavras a partir de um processo de reflexividade crítica, autocrítica, que se fez necessária após a tomada de consciência sobre como ser sujeito da história faz questionar presunções teórico-acadêmicas que, muitas vezes, buscam legitimar-se como consagradas, independente do contexto sociopolítico nas quais tomam forma, mas não o são.

O projeto inicial foi fomentado a partir da minha tentativa de implementar as políticas nacionais da/para Educação Infantil enquanto gestora pública responsável pela Educação Infantil da Prefeitura de São Luís (Maranhão) em 2013, quando, apesar dos meus estudos e militância social na área, encontrei diferentes tipos de dificuldades para desenvolver, como gestora, as políticas que acreditava serem de qualidade social para área. O que me levou a vários questionamentos e a uma hipótese que me trouxe até esta pesquisa, passei a acreditar que algumas mudanças das práticas e relações equivocadas vivenciadas dentro das instituições de Educação Infantil ludovicenses³ só poderiam modificar-se a partir da garantia da efetiva participação das crianças pequenas em seu processo educacional.

³ Adjetivo pátrio de quem nasce em São Luís, capital do estado do Maranhão.

Mas, pautar a relação intergovernamental entre a gestão federal e as especificidades da gestão municipal da Educação Infantil, que se constituía como cenário do primeiro projeto de pesquisa caiu por terra com a conjuntura política brasileira de 2016. Pois, abordar e tecer críticas, legitimando ou tentando contribuir com políticas de um governo que sofreu um golpe e é tomado por seu antagonismo político-ideológico, tornou-se inexecutável por diferentes motivos, principalmente pelo processo de descontinuidade e desconstrução da educação pública ambicionada pelo *staff* que gestava a *res publica* até o final de 2018 sob o comando do inescrupuloso Michel Temer (PMDB).

Esta tese finca, em seu objeto de estudo, a afirmação de inserir-se no movimento de resistência contra o cenário político brasileiro contemporâneo que elege para Presidência da República um inimigo dos valores democráticos, que ataca com a força ultraliberal, reacionária, jurídico-militar, falaciosa e anti-iluminista qualquer pensamento progressista, e o faz em conluio com a classe econômica dominante, colonialista e patriarcal que busca usurpar as riquezas do país, tomando de assalto os direitos sociais das classes populares.

Há um projeto de país em disputa em que a educação, a democracia e a produção de conhecimento científico tornaram-se desprezadas, antagonista dos antivalores de um não-governo teocrático armamentista que tem como primeira e principal medida o fim do sistema solidário da Previdência Social do Brasil, que quer instalar abruptamente a perda da seguridade social de parcela significativa da população brasileira, atuando também na: privatização de empresas estatais; no estímulo à destruição do meio ambiente; no aumento do uso de agrotóxico pelo agronegócio; no fim da demarcação das terras indígenas; na violação de direitos humanos; no aumento da repressão e violência policial; da extinção das principais formas de participação em Conselhos da gestão pública e no total abandono dos órgãos e programas de redução das desigualdades sociais. Além de impor cortes orçamentários nas áreas sociais, em especial na educação, ciência e tecnologia.

Nesse projeto de país anti-soberano, a democracia é destituída de sentido, de seus valores e princípios, tem-se a desvalorização da educação e da escola pública, furtando-a o papel de máquina de manutenção e produção da Democracia (TEIXEIRA, 1997). Acusada de doutrinadora, de partidária, a sua neutralidade passa a ser exigida com a retirada dos conhecimentos sociológicos e filosóficos dos currículos e a alteração nos conhecimentos históricos e das ciências naturais. A

educação em si é esvaziada - pela política de *vouchers*, pela apologia ao *homeschooling* – educação familiar doméstica -, pela total liberação da educação à distância, pela gestão e educação militar das escolas, totalmente ao contrário da gestão democrática que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96; e pela perseguição das professoras(es) e ao grande patrono da educação nacional, Paulo Freire. A perseguição ao professor Paulo Freire, a meu ver, exemplifica a negação aos ideais democráticos ligados à educação pública, eles fazem isso através do desrespeito às: liberdades de pensamento e expressão; à igualdade e direitos da comunidade LGBT; às diversidades étnico-culturais; pelo não combate às formas de discriminação, preconceitos e opressões. Mas também, pelo controle do currículo, dos corpos e das mentes. Tendo no movimento “*Escola sem partido*” um dos articuladores da farsa de “caçar as bruxas”, quando na verdade querem por fim ao direito de liberdade de educadoras(es) e educandas(os).

Essa ação conservadora, oriunda do ajuste do sistema capitalista tornando-se cada dia mais ultraliberal, endurece as outras duas formas de dominação que lhe servem de base, o colonialismo e o patriarcado, eles formam uma tríade e o primeiro não vive sem os outros dois (SANTOS, 2019). As formas de dominação agem articuladamente e têm no individualismo e na meritocracia ações impeditivas da construção e afirmação das identidades, da igualdade, da solidariedade e da justiça social. A escola pública ocupa lugar estratégico no tecido social brasileiro, enquanto equipamento público altamente *demografizado* (ROSEMBERG, 1999) pelo território nacional, mas não necessariamente democratizado. É ela, a escola que pode conduzir à *servidão voluntária* das camadas populares ao poder ou promover as formas de organização coletivas, democráticas, emancipatórias, para transformar as/os educandos em sujeitos históricos, críticos e emancipados, ou simplesmente ser o *lócus* das resistências, transgressões e da *desobediência civil*.

As inquietações provocadas pelas medidas na área da educação do (des)governo Temer e do (não)governo Bolsonaro (PSL), além de promoverem indignação e angústias, fizeram reafirmar a necessidade da construção de uma problemática de pesquisa que já vinha ganhando corpo, mas que se tornou, diante das circunstâncias descritas acima, imperativa aos debates do campo educacional, que são as discussões em torno da formação e da ação política das crianças e jovens cidadãos brasileiros, e a fundamentação dos princípios democráticos no

cotidiano educacional. Foi assim que fui impelida ao debate democrático, tentando localizá-lo dentro da área da Educação Infantil. Pelo questionamento sobre como a Educação Infantil tomava parte do debate democrático brasileiro?

Desde o projeto inicial, a temática da *participação* preponderava, principalmente a partir dos estudos teóricos acerca da *participação infantil* nas deliberações de seu cotidiano educativo (TREVISAN, 2014 e 2015; FERNANDES, 2009; AGOSTINHO, 2010; TOMÁS, 2011; RAUNA, 2013; VASCONCELOS, 2015), como também no seu protagonismo como partícipes nas pesquisas acadêmicas que se dedicam às temáticas da pequena infância (ALDERSON, 2005; FERNANDES, 2009, BARBOSA, 2014 e 2016). Categorias como agência, protagonismo, ação coletiva e participação passaram a ganhar relevância e propagarem-se por diferentes possibilidades, como um paradigma emergente, tal como defendido a seguir:

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita de margem de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências. (FERNANDES, 2009, p. 48).

Contudo, três questões me inquietavam acerca do tema: 1) o uso indiscriminado das categorias elencadas anteriormente, usadas como sinônimos; 2) o entendimento da perspectiva da participação mais como forma (metodologia) do que como conteúdo (princípio político filosófico da vida coletiva) – com implicações direta “apenas” nas relações entre os sujeitos; 3) a ausência de uma fundamentação interdisciplinar que embasasse os usos dos termos. Mas a maior inquietação sobre o tema era, por que em grande parte das pesquisas a *participação infantil* era discutida de forma desarticulada dos princípios de uma educação democrática? Daí surge minha questão de pesquisa: **Como a Educação Infantil, em suas instituições e política educativa, toma parte do debate democrático e garante a vivência dos princípios da democracia como intencionalidade pedagógica?** E em seguida vem o autoquestionamento onde acharei resposta para esse problema?

Mas ao invés de pensar onde e como achar resposta ao primeiro problema, sigo com outros questionamentos: Como a Educação Infantil pode constituir-se em

uma prática democrática com e para as crianças? Como e quando é possível considerar a participação infantil como exercício de sua cidadania dentro da Educação Infantil? Como se implementa o Princípio Político instituídos nas DCNEI (1999 e 2009) que versa sobre “os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” nas escolas de Educação Infantil?

No intuito de responder a tais questionamentos, e de defender a *proposição – thesis* (ECO, 2016), que a *instituição de Educação Infantil pode ser um espaço privilegiado da vivência democrática onde as crianças exercem sua cidadania ativa, desde que a instituição tenha uma intencionalidade educativa amparada em princípios democráticos e desenvolva práticas pedagógicas democráticas constituídas coletivamente pelos atores da instituição*, foi delineado o seguinte objetivo geral: **Apreender como a Educação Infantil em âmbito municipal opera concepções e práticas democráticas para garantir o exercício da cidadania participativa das crianças pequenas.** Em continuidade, foram traçados os objetivos específicos:

- Investigar como o campo da Educação Infantil tem apresentado e debatido, os temas referentes à democracia;
- Ressignificar, a partir da bricolagem teórica, o tema da Democracia e sua relação com a educação, incluindo a perspectiva da educação das crianças pequenas;
- Problematizar as discussões acerca da *participação infantil* relacionando o debate ao âmbito da cidadania e ação política das crianças;
- Evidenciar concepções e práticas democráticas dentro de instituições públicas municipais de Educação Infantil;
- Contribuir com a construção de uma Pedagogia da Infância democrática e participativa, e com uma Educação Democrática que se inicia desde a pequena infância.

É a partir da procura por respostas para tais questionamentos que me deparo com o conceito de *cidadania ativa* (BENEVIDES, 1991 e 1994), como uma alternativa para pensar a *participação infantil* em articulação direta com sua ação pública e política de forma mais ampliada, enquanto forma de cidadania a ser

vivenciada pelas crianças dentro da Educação Infantil. Gostaria de valer-me então, dos fundamentos da ciência política, e posteriormente da filosofia, sem esquecer a sociologia, para abordar os princípios político-democráticos no campo educacional, os quais serão objeto de reflexão ao longo da pesquisa.

Mas é possível adiantar, antes de tudo, que os embates passam pela disputa em torno de um *novo significado* de democracia. A exemplo do que foi enfatizado por Jan Masschelein e Maarten Simons (p. 89, 2014):

A democracia não devia ser conceituada como um regime político ou governamental (...) no meio de outros regimes menos democráticos, mas como a constituição de um sujeito político através de manifestações e demonstração de injustiças ou de algo “errado”. Para ele, a democracia trata do poder daqueles que não têm poder, aqueles que não têm qualificação em uma ordem social ou governamental particular, aqueles que não compartilham o que deve ser compartilhado a fim de se tornar parte de uma sociedade, comunidade ou ordem social, quando essas pessoas “não qualificadas” ou “incompetentes” ainda assim intervêm, elas instalam um dissenso, ou seja, elas demonstram e verificam que elas são intelectualmente iguais no próprio ato de intervenção, e que elas são competentes em vista do comum do qual elas são, não obstante, excluídas.

Pensar como tais temáticas se apresentam **para, na e com** a Educação Infantil, implicou buscar respaldo em nomes/autoras/autores conceituados dentro da área que goza de prestígio nas pesquisas do campo, a princípio, nos escritos de Peter Moss (2009, 2013), Jens Qvortrup (2010), e em outras(os) autoras(es) do campo da Sociologia da Infância, como Sarmiento (2007), Tomas (2011), Fernandes (2009) e Trevisan (2014) e Agostinho (2010). Todavia, havia a impressão de ainda existir lacunas teóricas, ou eu mesma carecia de uma perspectiva reflexiva e crítica que se contrapusesse ao que estava sendo posto por apenas um viés teórico, o do campo sociológico. Nesse artesanato de tentar tecer os fios preenchendo algumas lacunas, ou, compor outro cenário sobre o tema, com uma imagem própria – de *bricoleur*, que busquei por um diálogo com outras áreas além da sociologia.

Para *pensar junto* e compor um novo conjunto de relações, sigo as orientações de Levi-Strauss (2012) quando discorre acerca do trabalho do *bricoleur* e sobre a *bricolagem* como uma forma de pensar e apresentar o “pensamento primeiro”, em uma analogia ao fazer e pensar a ciência pelo método da Bricolagem, que permite o movimento incidental que opera com materiais fragmentados, *semiparticularizados*, em que cada elemento não se restringe a um emprego exato e determinado. Sendo assim, ele recomenda “começar **inventariando** um conjunto

predeterminado de conhecimentos teóricos e práticos e de meios técnicos que limitam as soluções possíveis” (LEVI-STRAUSS, 2012, p. 36).

Meu inventário inicia pelos autores citados da Sociologia da Infância, só depois, pelo sentimento de ausência dos fundamentos democráticos, retomo uma revisão e articulo a história e a filosofia política para desvelar a gênese do debate sobre Democracia, com Robert Dalh (2012), Claude Lefort (1983) e Richard Sennett (2016), caminho pelos estudos da Teoria Democrática, e avanço timidamente com Jacques Rancière (1996, 2004, 214 a, 2014b) e Boaventura de Souza Santos (2007, 2019); adentro o debate da educação com Anísio Teixeira (1997), depois convoco John Dewey (2007); percorro o campo da Educação Infantil com Rosemberg (1999), Barbosa (2009), Rocha (2007) e Tiriba (2018), tendo Peter Moss (2009, 2013) como principal referência da área. No que compete à análise dos dados as duas principais referências são Paulo Freire (1991) e Jefferson Mainardes e Stephan Ball (2016, 2018), essas são as principais fontes deste inventário, mas, para compor toda a Bricolagem, fiz outras composições ao longo de toda a tese, sem a predominância de *uma* perspectiva teórica.

Iniciei os estudos sobre Democracia no auge da crise política e do golpe à democracia brasileira em maio de 2016. E o fiz a partir da relação do tema com a educação de uma forma geral, primeiro com Gert Biesta (2013), depois com Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), e por esse caminho passei a pensar em como retomar os conceitos e fundamentos clássicos sobre Democracia. Foi quando me deparei com um mar de possibilidades. Busquei seguir pelo caminho que eu acreditava mais seguro e usual, pelos fundamentos sociopolíticos com Boaventura de Sousa Santos (2007 e 2019) e Norberto Bobbio (1989 e 2015), mas me deparei com meu primeiro problema nesse campo. Se de antemão eu já havia feito uma escolha de não ter as perspectivas sociológicas como fundamento principal desta pesquisa, como poderia fundamentar parte da pesquisa pela sociologia e a outra pela filosofia? Foi nesse momento, bem inicial, que busquei pela Bricolagem.

Visei tomar a Democracia e seus conceitos como *Bricoleuse*, como produto inacabado, fruto do dialogismo. Sendo assim, busquei uma perspectiva teórico-metodológica que permitisse apreender sem desconsiderar os seus “movimentos” e fundamentar-lhe multidisciplinarmente para discutir e ressignificar as perspectivas democráticas e seus temas correlatos à Educação Infantil. Esse desenho ampliado, aberto, fluído e em movimento, torna difícil a inscrição, no sentido de uma

amarração desta pesquisa em apenas uma área de estudos, mas caso aquelas (es) que sentirem necessidade de perceberem-se seguros com um enquadramento delimitado, quando tomada em sua totalidade a pesquisa detém-se em sua maior parte a pautar uma Política Educacional Municipal direcionada à educação da pequena infância.

Para tanto, procurei respaldo no aspecto legal que normatiza a área de Educação Infantil e estabelece diretrizes válidas para todas as redes em território nacional, haja vista as inconstâncias dos (des)governos, como garantir algo que não seja provisório? Acredito que os ordenamentos legais demandam mais esforços para serem desconstruídos, tornarem-se uma via de cercamento do tema. Desse modo, a partir de uma reanálise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (1999 e 2009), do que está estabelecido em seus Princípios e na atribuição de sua função sociopolítica e pedagógica, designados no Parecer Técnico nº 20/ da Resolução nº 05/2009 que institui a Revisão das DCNEI, que encontrei alguns indícios para debater o tema das Práticas Democráticas na Educação Infantil brasileira.

Cabe retomar que, desde a Constituição Federal de 1988 – que instituiu a Educação Infantil como direito das crianças e de seus responsáveis, e como dever do Estado (Artigos 208 e 205 respectivamente), pesquisadoras(es) e profissionais da área têm se dedicado ao debate acerca da *democratização do acesso* à Educação Infantil pelas crianças de zero a seis anos de idade, e de qualificar a inclusão dessa primeira etapa educacional como um direito social importante. Foi no cercamento dessas questões que o debate político circunscreveu-se durante algum tempo. Destarte, as discussões preponderam mais em torno da democratização **da** Educação Infantil do que da democratização **na** Educação Infantil, assim como nas demais etapas educacionais, quando o foco é democratização, tematiza-se a *democratização da gestão*, do trabalho do gestor(a) e da gestão político-pedagógica; por vezes, a participação das famílias e comunidades também é preponderante (MONÇÃO, 2013; FRANZONI, 2015), em detrimento da participação estudantil e das crianças.

Por vezes, pode soar incomum ou excêntrico falar de práticas democráticas e participação ativa quando se está fazendo referência à educação de crianças de zero a cinco anos de idade, e assim não se conseguir conjecturar o que essa pesquisa vislumbra como perspectiva não só epistemológica, mas também em

termos de uma *práxis*. Neste sentido, amparo-me nas proposições de Dahlberg; Moss e Pence (2003, p.87), quando sublinham que “o que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas”.

Acredito que estamos sendo interpelados pelo presente, pelos acontecimentos e fenômenos sociais da contemporaneidade a termos algumas respostas e apontarmos algumas possibilidades. A conjuntura histórica tem sinalizado que mudanças político-sociais estão em curso, e elas têm demandado uma revisão de nosso projeto de sociedade e de formação humana, solicitando a tomada de posição por princípios que salvaguardem o respeito à dignidade humana, à justiça social, às relações solidárias. Pelo anseio de tomar parte e aprender a tecer os fios da educação democrática junto à Educação Infantil e às crianças pequenas que esta pesquisa se justifica.

Esta pesquisa inscreve-se também na intencionalidade do CLIQUE – Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS que almeja contribuir com a área da Educação Infantil e com o campo dos Estudos Sociais da Infância e das Crianças com estudos que apresentem proposições sobre as práticas pedagógicas e a formação docente, como também com a produção de conhecimentos para a área, na *escuta das crianças*, fazendo-o amparado por uma legitimidade ética.

Como integrante também do Grupo de Pesquisa e Estudos em Diferenciação Socioculturais - GEPEDISC/Culturas Infantis da Faculdade de Educação da UNICAMP, vejo que outras formas de conceber a Pedagogia da Infância estão sendo pensadas e propostas, de forma crítica e emancipatória, pelo âmbito do Pós-colonialismo e do movimento de descolonização dos pensamentos, da educação e da infância, com ênfase nos debates sobre as diferenças e diversidades presentes na Educação Infantil, e que também são pensadas na intersecção com a perspectiva democrática, que tencionaram essa pesquisa.

Mesmo não sendo convencional, gostaria de lhes apresentar o meu texto, não somente como fruto da pesquisa e como locus da produção de conhecimento científico, mas a construção da minha narrativa. Mesmo que ela vá se revelando ao leitor(a) paulatinamente, há uma idiosincrasia em falar dele. De contemplar os *pormenores ínfimos* como disse Bourdieu (2002). Da experiência de escrever no frio de Porto Alegre (RS). De tentar separar a militante da pesquisadora, de fazer despontar a pedagoga em meio à socióloga que fui me instituindo. Dos

(des)prazeres do texto, de escrever como quem bate na mesa, mas ao mesmo tempo em um estilo ensaístico, na vibração dos achados e das elucubrações, na intertextualidade da bricolagem, na satisfação em dialogar com muitos autores e na falta de forças e tempo de expandi-lo e aprofundá-lo, ainda mais. É inspirada em Oswald de Andrade “A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos (MANIFESTO DA POESIA PAU BRASIL, 1924)”.

Não adentrei e correlacionei o texto ao contexto político brasileiro com profundidade. Acreditei não ser prudente atribuir à pesquisa uma análise de conjuntura, não que ela não tenha sido determinante para a definição e construção do objeto, ao contrário, foi *Leitmotiv*, mas caso me permitisse debater o âmbito político dentro das circunstâncias da crise ético-democrática brasileira e não enquanto conhecimento científico voltaria ao *olho do furacão* de onde saí no mestrado (CANAVIEIRA, 2010). Santos (2019) pontua que quando se vive a pautar a crise como elemento permanente, inserimo-nos na ciranda do imediatismo, sem conseguir pensar alternativas para superá-la. A crise é também uma estratégia de captura da nossa capacidade crítica e de alienação do futuro.

Há no texto uma bricolagem *antropofágica*. Descobri, aos poucos, que bricolagem é se apropriar da força do outro, de sua potência, é devorar aquilo que ele (o outro) tem de melhor e tornar seu, sua força, assim é também uma forma de antropofagia. Percebi, assim, que o Manifesto Poesia Pau Brasil (1924) e o Manifesto Antropofágico (1928) de Oswald de Andrade refletem, a meu ver, uma das nossas grandes bricolagens nacionais. “A poesia Pau-Brasil, ágil e cândida. Como uma criança (ANDRADE, 1924)”. *Made in tupi*, reúne e cola máximas da Psicanálise Freudiana; fatos da história Mundial; parte de aspectos fortes da cultura brasileira, e do nosso sincretismo. Além de misturar o inglês, o tupi e o português brasileiro, para afirmar as nossas especificidades nacionais. Por esse motivo uso algumas de suas passagens como epígrafes introdutórias dos próximos capítulos.

Outra marca textual que se faz presente é o uso de metáforas enquanto figuras da nossa construção linguística, na qual uma palavra ou frase, que designa uma coisa, ou estado de coisas, é deslocada para representar outras coisas, designações e significados, conferindo movimento à narrativa, mas principalmente como um caminho particular de construção do meu pensamento. As metáforas visam lubrificar a estrutura textual do endurecimento da racionalidade do trabalho

científico, abrem, pelo menos, na minha perspectiva, portas em meio a paredes antes fechadas, abertura que pode conduzir ao exercício reflexivo e, por vezes, permite contribuir com um conhecimento novo para o nosso campo de estudos.

A comparação metafórica implica um transporte de significados e sentidos que é do âmbito da poética. Mas isso não se dá de um modo neutro, pois no processo metafórico a força de um lado parece migrar para o outro, potencializando esse outro lado. Assim, as metáforas jamais são neutras: ao transportar o sentido de um lado para o outro, uma metáfora empresta ao lado mais fraco, mesmo que provisoriamente, a força simbólica contida no lado mais forte. Portanto, no transporte de significados e sentidos transportam-se relações de força e, por isso, trata-se de um transporte que também é do âmbito da política. (...) ela é, ao mesmo tempo, poética e política (VEIGA-NETO, 2012, p.270).

Ao longo desta tese, muitos questionamentos abrem-se, faço também contraposições e críticas ao que penso serem pensamentos e práticas hegemônicas. Mas, principalmente, faço defesas em prol de práticas democráticas efetivas, tal como Bobbio (1989) em “O futuro da Democracia” assinala: “não nos cabe apenas denúncias e críticas descompromissadas, verbais, nos pertence a tarefa de apresentar propostas concretas e realizáveis, de superação da nossa inexperiência democrática, por uma nova experiência participativa”.

A democracia pode ser pensada como *valor universal*, como anunciado por Nelson Coutinho (1980), nasce patriarcal, racista e segregacionista em seus primórdios tempos de *ágora* grega e, mesmo sendo direta e participativa, era para muitos poucos. Infelizmente, continua sendo uma narrativa predominantemente masculina. Para mim, isso demonstra que, desde a sua gênese, houve/há a necessidade dos conceitos democráticos serem permanentemente ressignificados. Aqui não se fará a defesa de que as vivências de situações educativas, pedagogicamente democráticas, conduzam ao aprendizado da democracia em seu sentido coletivo e público, mas acredito haver uma certa predisposição à vivência de práticas democráticas, se as praticarmos em uma certa área, aspiraremos a estendê-la a outras. Sendo assim, uma única maneira de avançar no processo de construção democrática é praticando a democracia em todos os campos, âmbitos e tempos da vida.

1.1 A BRICOLAGEM COMO PARTILHA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Mas nunca admitimos o nascimento da lógica entre nós.
Oswald de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928.

Um inventário é a reunião de um patrimônio para posterior partilha. Faço a defesa que a “riqueza” desse patrimônio seja composta por *bens* de diferentes tipos, procedências e consistências, assim vejo a Pedagogia, feita da riqueza da diversidade teórica e prática. Por isso, mesmo antes de deter-me a apresentar o cerne do debate desta pesquisa, queria fazer esse prólogo sobre como venho pensando a composição do *campo de estudos que se dedica à educação dos bebês e das crianças pequenas*, para tanto, utilizo a *Bricolagem Teórica* para, em seguida, explicitar a Bricolagem Metodológica desta investigação, e defendê-las enquanto nova forma de partilha dos saberes da nossa área.

Dentro do meio acadêmico os *bens* que o *homo academicus* acredita que acumula são da ordem de um *capital* teórico-metodológico, que podem, ou não, serem convertidos em capital cultural, social e/ou político. Acredito que uma das formas de analisar o *campo* da Educação Infantil seja pela *Teoria de Campo* de Pierre Bourdieu (1968), em que a composição de um *campo* dá-se pelas disputas de posições que são travadas pelos agentes para ocuparem um espaço dentro do referido campo.

Segundo Bourdieu, para garantir a amplitude e a dinamicidade de um *campo*, os agentes devem possuir *capitais diferenciados*, o que corresponde, para o autor, no arquétipo do *campo de forças* da clássica teoria física, em que cada partícula tem uma força, podendo ser *positiva* ou *negativa*, e que o embate entre elas cria o próprio campo. No *campo* da Educação Infantil, essa disputa não se deu e não se dá apenas pelas diferentes formas de legitimação próprias do meio acadêmico, - pesquisas, artigos, eventos científicos, pertença a associações e entidades da área - , mas passa também por espaços sócio-políticos que compuseram e compõem a especificidade da Educação Infantil, como uma área em permanente disputa, mas, nesse momento, só caberá abordar o capital intelectual das(os) acadêmicas(os) da Educação Infantil, ou como denominei do *capital teórico-metodológico* com o qual cada agente opera como patrimônio para partilhar dentro do *campo*.

A posição de cada agente dentro do campo, segundo Bourdieu (1968), depende do capital que cada um(a) detém e mobiliza dentro do *campo*, e a reunião desses capitais será determinante para caracterizar esse *campo*. Quando esse campo é o acadêmico, significa que os estudos que cada agente-acadêmica(o)-pesquisadora(o) apresenta e soma ao *campo*, cria a identidade teórico-metodológica na qual o *campo* se inscreve, se há uma diversidade de capitais teóricos, uma abundância interdisciplinar com pluralismo metodológico, mais espaço dentro da esfera acadêmica o campo poderá ter.

Entender esse movimento de composição do *campo* da Educação Infantil significa trilhar pela história de instituição dessa primeira etapa educacional enquanto área de estudo, e perceber que o desenho teórico-metodológico que fundamenta os pensares e fazeres da área não é estanque, e nem deve ser. Cada conjuntura histórica (político-social) parece exigir que os *campos* inseridos nas áreas das ciências humanas e sociais movimentem-se teoricamente para refletirem e responderem aos anseios e problemas sociais, buscando traduzir, interpretar e criar a realidade, e não só reproduzi-la. Tenho essa alegação como justificativa para tentativa de fuga das metodologias usuais, pois como sinalizou Boaventura de Sousa Santos⁴ (2019) “o conhecimento que nos trouxe até aqui, não vai nos tirar daqui”.

A Educação Infantil como campo de estudo dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação data de aproximadamente 30 anos, considerando a Constituição Federal de 1988, que a institui enquanto direito. Isso não significa que não existam pesquisas sobre os temas da área anteriores a esse período. Todavia, só recentemente pesquisas do campo são escritas em interlocução apenas com pesquisas da própria área, sem buscarem “fundamentos” em outras ciências, como na história, na antropologia, na filosofia ou nas artes, o que até a aproximadamente 10 anos atrás não acontecia.

Na área das ciências sociais e humanas, via de regra, não costuma ser a temática da pesquisa que necessariamente condiciona a sua abordagem metodológica, há, além da idiosincrasia de cada pesquisador(a), uma confluência de fatores que “orientam” as escolhas teórico-metodológicas, como o diálogo internacional, a conjuntura histórica, os interesses das agências de fomento e

⁴ Palestra “Epistemologias do Sul e a Reinvenção da Democracia” do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, no dia 18 de junho de 2019, no Salão de Atos da UFRGS.

organismos internacionais financiadores de pesquisa, além de certo modismo do espírito do tempo. Mas, quem prefere andar na contramão, fica isolada(o) dentro do *campo* por não seguir fluxos hegemônicos, causando uma certa anomia ao campo feito por forças só de um tipo. Ou como disse Oswald de Andrade, parece que “não há luta na terra de vocações acadêmicas. Há só fardas. Os futuristas e os outros (1924)”.

A leitura do artigo “Introduzindo a política na Creche: a Educação Infantil como prática democrática”, de Peter Moss (2009), foi o primeiro lugar onde encontrei a sinalização que, para o debate dos princípios democráticos na Educação Infantil, era necessário, além da leitura sociológica, econômica, avançar para o campo das ciências políticas. É ele também quem me conduziu a ler o debate sobre *participação infantil* pela perspectiva de situá-la como mais uma, entre outras práticas democráticas que podem ser inerentes às instituições e educação das crianças pequenas. Destarte, mesmo o próprio autor, abordando diretamente o tema da democracia, não fazia referência direta sobre qual perspectiva democrática filiava/filia o seu trabalho.

Outro indício que foi dado para buscar um diálogo com outro campo de fundamentos, que não os convencionais, foi pelo artigo do professor Jens Qvortrup da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, intitulado “Infância e Política” (2010), em que o autor faz o movimento contrário, afirma que, entre as disciplinas acadêmicas do campo das ciências sociais a que mostrou menos interesse pelos estudos da infância tinha sido a Ciência Política, por isso a dificuldade em encontrar referências dos temas da cultura política na intersecção com a Educação Infantil. O autor anota que a curiosidade que as Ciências Política poderiam ter pelas crianças se concentraria na *socialização política*, essa ressalva me fez pensá-la a contrapelo; por que a área dos Estudos da Infância também não buscou diálogo com as Ciências Política e a Filosofia Política? Talvez porque ainda não tenha se atentado para o debate sobre a socialização política das crianças?

Gostaria de ter aprofundado os estudos das Ciências Política e Filosofia Política para conseguir traçar uma linha de articulação mais consistente entre os campos, mas importa dizer que em busca de fundamentos e práticas democráticas na Educação Infantil brasileira, objeto desta pesquisa, após a releitura de documentos da área, levantamento de teses e dissertações sobre o tema, além da ausência dessa temática, deparei-me com a falta de interlocução do nosso campo

com os fundamentos clássicos da democracia, objeto de estudo das Ciências Políticas e Filosofia Política. Como então pautar a nossa inserção no atual debate sobre democracia? Como defender participação, sem debater representatividade? Falar de cidadania e agência infantil sem situar as crianças dentro de um modelo estatal? Onde e como a Educação Infantil debate sobre liberdade, igualdade, pluralismo, emancipação, democratização, consenso e dissenso com o aprofundamento político-filosófico? Ou as instituições dedicadas às crianças pequenas não são um espaço político? Ou a socialização política não faz parte de nossa responsabilidade educacional?

Não é possível para uma só pesquisa e pesquisadora, que se aproxima de um campo de debate tão vasto, responder a tantos questionamentos, mas acredito que eles sejam importantes de serem feitos. Nesse momento introdutório da pesquisa, em que apresento a sua metodologia, gostaria de demonstrar que há escolhas teórico-metodológicas que nos permitem sair dos fluxos hegemônicos, dialogar com áreas distintas, e enriquecer o campo e as partilhas. Considero que um exercício historiográfico da produção do campo da Educação Infantil pode demonstrar que os estudos da área já passaram pela influência da psicologia; transitou pela história cultural, dialogou com os estudos das políticas públicas, posicionou-se criticamente no embate sobre as políticas neoliberais, edificou a *Pedagogia da Infância*, para enfim, construir o guarda-chuva que abriga os *Estudos Sociais da Infância e das Crianças* via filosofia, geografia, antropologia e principalmente Sociologia da Infância, que, todavia, vem se tornando filiação majoritária com a qual os estudos da *filosofia da diferença* e do *pós-colonialismo* vêm disputado espaço, mas que ainda não se abriu para Ciências Políticas nem para a Filosofia Política.

Essa preleção auxilia na justificativa da escolha pela Bricolagem Teórico-metodológica, pois além de aproximar-me dos estudos da Teoria Democrática, da Filosofia Política, dos teóricos que pautam a democracia na área da educação dentro e para além do campo de estudo das Políticas Educacionais, ainda é possível percorrer a Sociologia e a Pedagogia da Infância. Qual outra metodologia permitiria essa composição que não uma metodologia que se dedica a essa arte? Para tentar tratar todos esses campos com devido rigor, sem desrespeitar os limites de intersecção aceitáveis, só a Bricolagem Teórica. Todavia, esse

multireferenciamento, por si só, não traduz o campo, o real e as suas múltiplas relações, ainda mais o real situado na Cidade de São Paulo.

Para instrumentalizar-me a acessar, por mais de uma via, a política municipal de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, em três gestões governamentais distintas, que ocorrem no recorte temporal de 27 anos, e fazer isso por via dos documentos oficiais, das pesquisas e estudos sobre o tema, mas também pelo depoimento dos atores sociais dessa realidade, foi necessário lançar mão da Bricolagem Metodológica, para confirmar que se trata de um Estudo de Caso, que utiliza abordagem metodológica da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013) e da Política de Ciclos (BALL; MAINARDES, 2016), para a produção e análise dos dados. Sendo assim, cabe-me introduzir considerações sobre a Bricolagem Metodológica.

No campo literário, bricolagem é intertextualidade; no campo artístico, é montagem e instalação, como *frameworker*. Enquanto método, é multimetodológico e multiperceptivo, permite o pluralismo epistemológico do moderno ao pós-moderno. Na bricolagem, o conhecimento é visto como transitório, está sempre em processo. Tornando impossível a possibilidade de produzir uma explicação completa sobre o fenômeno social, pois a complexidade das relações inerente ao fenômeno não permite o seu aprisionamento. Por isso, a produção de conhecimento não se finaliza, segue em processo contínuo de realimentação e entretencimento.

Uma das principais características defendidas pela Bricolagem é a ausência de um método ou procedimento único para construir o conhecimento por meio da bricolagem como pesquisa. Contudo, isso não significa que não haja a defesa da necessidade de uma *estrutura* como um desenho formado pelo percurso das linhas de pensamento e ações do *bricoleur* na realização da pesquisa. Segundo Berry (2007, p.23), a estrutura da bricolagem funciona voltada para dentro, é complexa, rigorosa e lúdica. Explico.

Dada a complexidade do emprego metodológico da Bricolagem, ela defende que a escolha a ser empreendida, para configurar-se uma *bricolagem metodológica*, deve partir de uma reflexão profunda, teoricamente informada. Para tanto, apresenta uma analogia ilustrativa, a da sala de espelhos. Para escolher quais ideias e métodos o *bricoleur* vai utilizar, ela/ele precisa instalar-se em uma sala de espelhos e ver os *multirreflexos* do espectro da pesquisa em diferentes perspectivas e

proposições, para vislumbrar as possíveis cumplicidades e contradições dentro dos métodos e escolher entre eles (BERRY, 2007).

A metodologia da Bricolagem “busca cultivar uma forma mais elevada de criatividade do pesquisador” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.35), que tenha os olhos no futuro, e que essa forma de olhar as/os leva a produzir, como as/os poetas e artistas, conceitos e ideias sobre o mundo social que ainda não existe:

Esse **rigor na ausência** pode ser expresso de inúmeras maneiras, incluindo a capacidade do *bricoleurs* de:

- imaginar coisas que ainda não existem;
- ver o mundo como ele poderia ser;
- desenvolver alternativas a condições opressivas existentes;
- discernir o que está falando de uma forma que promova a vontade de agir;
- entender que o mundo é muito mais do que aquilo que se pode ver (id. idem, grifos meus).

Na Bricolagem, a ética passa pelo deslocamento de um eixo central instituído e privilegiado da produção de conhecimento científico, para avançar pelas margens, como modo alternativo de produção de sentido (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 30). Segundo Kincheloe, essa compreensão ajuda a dar nova forma e a sofisticar a teoria social, os métodos de pesquisa e as estratégias interpretativas, a partir do encontro com as diferenças e com as ideias subjugadas. Os *bricoleurs* rejeitam as formas de controle dos grupos da elite como reforço de seus privilégios e as formas como pressionam os grupos marginalizados para longe do centro do poder dominante. Por isso, comprometem os seus trabalhos com uma postura ética de contribuição ao atendimento das necessidades ideológicas e informacionais de grupos e indivíduos marginalizados.

Vê-se que tanto os fenômenos sociais quanto a própria construção do conhecimento estão inseridos dentro do campo de lutas simbólicas, por isso a definição de princípios éticos faz-se crucial. Kincheloe (2007) explicita a dimensão ideológica que permeia o trabalho do pesquisador de forma contundente,

A forma como diferentes orientações de pesquisa estabelecem limites entre o que é aceitável e o que não é constitui a dimensão ideológica do ato da investigação. Nesse aspecto (...) a complexidade abunda na medida em que o poder está agindo para promover determinadas visões de rigor e validade em pesquisa e noções de pesquisa “não científica” ou flexível, que não são dignas de autorização em qualquer nível. A capacidade de identificar as pegadas do poder no domínio de pesquisa é uma dimensão central nos esforços do *bricoleur* para entender a complexidade e a produção de conhecimentos (p. 45).

Além dos dilemas éticos, no sentido político, de uma escolha, do exercício da crítica do julgamento, a pesquisadora e pesquisador *bricoleur* enfrenta vários princípios de complexidade do real e do pensamento, que vão da auto-organização, condições de (des)equilíbrio, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações e que estiveram presentes nos vários momentos de produção desta pesquisa e influenciam na produção de uma estrutura única e diferenciada.

Segundo Berry (2007), não só as questões metodológicas quando bricoladas compõem a *Bricolagem Metodológica*, mas as escolhas e as filiações teóricas, o posicionamento ético e político da pesquisadora e pesquisador, por isso a bricolagem pode ter diferentes contornos e abrangência. A autora cita que se deve considerar:

- *Múltiplos discursos da teoria social crítica*: inclui o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, a teoria crítica, a pedagogia crítica, o construtivismo crítico. A diferença no uso delas como bricolagem é o pesquisador saber evitar totalizá-las, reconhecer conflitos e limitações dentro dos discursos e entre eles.
- *Metodologias de pesquisa tradicionais e contemporâneas e suas ferramentas analíticas*: toma emprestado ideias, discursos e metodologias da análise quantitativa e qualitativa tradicional, estudos de caso, pesquisa-ação, pesquisa com base em teoria fundamentada, etnografia, fenomenologia, psicanálise, historiografia, análise textual, hermenêutica, análise retórica, análise do discurso e ferramentas analíticas contemporâneas, como intertextualidade, hipertexto e multimídia. Para tanto, o bricoleur precisar estar ciente da cumplicidade e das contradições dentro das metodologias e entre elas. Outra preocupação na bricolagem é a abertura indeterminada da interpretação que leva ao relativismo cultural.
- *Fontes*: acessa cânones tradicionais e fontes contemporâneas de conhecimento e artefatos como a oralidade, impressos, fotografias, internet, recursos visuais, obras de arte, charges, cultura popular, mídia, políticas, documentos, histórias, cotidiano, livros, diários, filmes, questões.

O desenho da bricolagem desta pesquisa será apresentado da seguinte forma: partindo da fonte de inspiração metodológica que já havia apresentado no

projeto de tese – estudo de caso, depois da abordagem metodológica da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013) e do Ciclo de Política Educacionais (BALL; MAINARDES, 2016) e por fim, das fontes, campo e atores da pesquisa, sendo que dessa composição construo a estrutura da Bricolagem Teórico-Metodológica.

Uma das fontes de inspiração para uma proposição metodológica que coaduna com os métodos da Bricolagem é a obra de Walter Benjamin e a forma como abordou não só a infância e os elementos da cultura infantil, mas também a maneira como construiu seus argumentos para tratar do capitalismo na modernidade, a partir do cotidiano das ruas parisienses. Sua forma ensaística de escrever é a representação de seu mosaico metodológico. O autor compunha, orquestrando a partir de elementos ou fragmentos ínfimos do real, a possibilidade de pensar o todo.

Em Benjamin, temos o micro e o macro em diálogo harmonioso e permanente, *um* mantém relação dialética com o *outro*, que, na visão-mão do filósofo ganham contornos especiais, uma tessitura composta por muitos fios, baseada na historicidade e na recusa de uma linearidade. A partir de um armazenamento de fragmentos micrológicos, mas multilógicos, compõe uma estampania própria no texto, pela narratividade, e posiciona-a de volta ao macro contexto.

É da justaposição dos ensaios que acompanharam a transformação do jovem líder estudantil em crítico cultural que temos não apenas uma fantástica reunião de situações cotidianas, na casa, na escola e na *Rua de Mão Única sobre a infância*, mas um quadro social amplo, visto de forma singular, por vezes, a contrapelo, pelas memórias da infância, em que recupera o mundo cultural da época e também o modo de ver das crianças e de serem as crianças, a partir das relações estabelecidas entre as distintas classes sociais de seu tempo.

Noto que a todo momento é possível ter em Benjamin os elementos do trabalho de um *bricoleur*. A exemplo de quando ele declara explicitamente sua opção ideológica como antiburguesa; quando perscruta os meandros do poder burguês; ou quando defende a ideia de uma aprendizagem autônoma da vida, inspirada no *ethos* da liberdade e da transformação histórica (BOLLE apud MAZZARI, 2009, p. 9). Pode ser percebida também quando adota a postura dialética e transdisciplinar, que vai da filosofia à sociologia, passando pela educação e pela psicologia, através de um esteticismo poético.

Benjamin praticamente não fala sobre dialética, ele constrói dialeticamente o texto (...), nenhum fato, nenhuma interpretação repousa em apenas um eixo; pelo contrário, mesmo nas relações mais simples de uma argumentação, apresenta-se uma integração dos eixos psicológicos, sociológicos e antropológicos, enfocada por assim dizer no plano e no espaço histórico estrutural (DI GIORGI, 2009, p. 164).

Por isso, a sua forma de ver e tratar da infância e seu processo educacional inspira a metodologia desta pesquisa. Não há um tratado sobre como ensinar as crianças, mas há considerações inseridas dentro de um contexto sócio-histórico que considera veementemente a perspectiva infantil. A criança, em sua visão, assim como é tomada em consideração nesta tese, não é vista pelo viés romantizado, idealizado, que se refere a ela como ser puro e frágil, mas como envolvida pelas questões culturais, sociais e históricas de seu tempo. E, inclusive, como dotada do real sentido de experiência e narratividade. Tais conceitos são lapidados tanto por W. Benjamin quanto por Giorgio Agamben.

Retomar a metodologia apresentada no projeto de pesquisa para o exame de qualificação constituiu-se na parte mais difícil da escrita desta tese. Durante o processo inicial de escrita do projeto fui repreendida por tecer muitas críticas a metodologias consolidadas e hegemônicas dentro do campo da Sociologia da Infância, sem, contudo, apresentar nenhuma proposição ou não avançar e contribuir metodologicamente com as pesquisas da área. Aquela crítica fez-me refletir não só sobre a questão metodológica em si, mas sobre as questões éticas que envolvem a *construção partilhada* de uma pesquisa. Esse episódio ao mesmo tempo que me paralisou por dias, impulsionou, posteriormente, a um mergulho profundo na construção de um percurso metodológico menos usual, que apresentei no projeto de tese para o exame de qualificação.

No primeiro texto, fiz um percurso que partia de uma forte discussão e fundamentação sobre *ética na pesquisa* de forma abrangente, e não só na alteridade com as crianças; em seguida, costurava, como em um artesanato, as minhas fontes de inspiração para pensar a construção do conhecimento sobre infância e educação de uma forma crítica e afetiva, objetiva e subjetivamente, sem ênfase em uma racionalidade e narrativa cientificista. E então, por fim, traçava uma série de proposições para a realização da pesquisa de campo junto às crianças. E é justamente nesse ponto que mora o ressentimento, uma espécie de frustração, pois

a metodologia articulava-se em uma composição, por isso, a Bricolagem Metodológica compunha bem com a Bricolagem teórica. Mas, pela impossibilidade de realização da pesquisa de campo **com** as crianças, sentia que aquelas proposições do projeto ruíam.

Aquele desenho metodológico centrava-se na pesquisa **com** crianças, na realização de *cirandas participativas* com elas e na observação e vivência de Conselhos de Crianças e Assembleias de turma, enquanto práticas democráticas participativas privilegiadas. Naquele momento, o lugar do qual se tinha notícia que esses conselhos e assembleias aconteciam com regularidade era na rede municipal da cidade de São Paulo, mas ainda havia possibilidade de realizar a pesquisa em outros lugares. O que realmente me levou até a cidade de São Paulo foram algumas considerações feitas durante o exame de qualificação que considerara a hipótese que essas práticas democráticas e participativas acontecessem na rede municipal paulistana devido a Paulo Freire ter sido Secretário Municipal de Educação no governo da Prefeita Luiza Erundina – PT (1989 – 1992).

As questões que se instauravam naquele momento eram: como se iniciou a realização de tais práticas participativas junto às crianças? Quais eram os fundamentos dessas práticas? Havia outras práticas consideradas democráticas que vinham acontecendo dentro dessas instituições ou os conselhos e assembleias eram atividades pontuais e deslocadas das outras ações político-pedagógica das instituições? Ressalto que o meu foco sempre foi tentar articular a gestão da política municipal de Educação Infantil e as práticas cotidianas no interior das instituições, com o intuito de apreender como construir e gestar uma política educacional democrática. Isso tudo levou-me até a Cidade de São Paulo. Apresento o contexto da pesquisa na cidade no capítulo quatro.

Todavia, ao chegar na cidade tive dificuldade para acessar uma instituição de Educação Infantil que realizasse tais práticas para construir como campo de pesquisa. As escolas haviam passado por uma “espécie de reforma administrativa”, novas e novos concursados haviam sido nomeadas(os), e muitas gestoras tinham mudado de instituição, estavam afastadas ou tinham se aposentado, isso foi em meados do mês de março de 2018. Em seguida eu tive um contratempo pessoal, a doença do meu pai e tive que acompanhar sua cirurgia e recuperação em São Luís - MA. Ao retornar a São Paulo, em abril, a rede municipal entra em greve por ocasião da imposição da Reforma da Previdência dos funcionários da Prefeitura de

São Paulo – SAMPAPREV. A greve estendeu-se até início de maio causando um clima de instabilidade na rede, o que dificultou ainda mais minha inserção em uma instituição.

Foi então que comecei a rever o meu processo metodológico, buscando alternativas para ressignificá-lo sem descaracterizar a temática e perder os objetivos. Partii em busca das entrevistas e análise da política oficial via documentos oficiais. Ao aprofundar-me na metodologia da Entrevista Compreensiva que penetra na criação do diálogo entre entrevistadora e entrevistadas, na importância das subjetividades envolvidas nesse processo, que extrapolam a entrevista enquanto técnica é que me convenci que poderia ter uma boa pesquisa, mesmo que não a realizasse junto às crianças. Discorro mais sobre a Metodologia da Entrevista Compreensiva no capítulo quatro em que apresento as entrevistadas, as quais denomino como *colaboradoras da pesquisa*.

Por fim, ao que compete aos fundamentos e ao desenho da Bricolagem Metodológica, temos aqui, um Estudo de Caso, mesmo que eu não esteja atribuindo a esta pesquisa esse enquadramento, tenho ciência que dentro de uma perspectiva usual hegemônica, é como esta pesquisa seria filiada. Mas a ideia é extrapolar as hegemonias, ao convencional e dominante dentro das pesquisas qualitativas no campo da educação, por isso, a minha escolha pela Bricolagem Metodológica. Contudo, a bricolagem precisa da combinação de uma perspectiva teórica crítica e pluralista, de um método para a produção de dados e para análise deles, a Entrevista Compreensiva presta-se a essas duas facetas, mas não abrange o tratamento dos dados da política oficial, dos documentos normativos, programas e projetos. Por isso, a composição com a compreensão da política pela perspectiva da *Teoria de Ciclos de Política* (BALL; MAINARDES, 2016), nessa perspectiva, que é apresentada no capítulo quatro, a ideia de “implementação” de uma política é substituída pela ideia e “atuação”, para compreender como uma política atua, no sentido análogo à representação cênica, é necessário que ela seja traduzida e interpretada, e essas duas ações não são feitas apenas de forma objetiva, mas leva em consideração subjetividades. Aspecto premente nesta pesquisa.

Gostaria de esclarecer que uma bricolagem teórico-metodológica não é composta apenas de elementos técnicos e epistemológicos, ela é composta por um esteticismo, que aqui passa pela perspectiva narrativa e linguística repleta de identidade e subjetividade, mas também pelo ato fotográfico (GOBBI, 2018), tendo a

objetiva e a câmera como elemento de aproximação, de apreensão, de mediação e de aprendizagem do/sobre o tema. Foi na manifestação política que pela fotografia, aproximei-me das crianças em participação política, também foi por ela que tentei “ler” as crianças, participando do Conselho de Crianças. Essa bricolagem também é composta de espacialidade, do ato de pensar e filosofar na caminhada, empregando movimento, errância e nomadismo à pesquisa. Muitas vezes *pensei com os pés*. É uma antropofagia, abocanhando o outro e lutando pela afirmação de especificidades. É uma bricolagem afetiva, construída pela amizade respeitosa entre mim e as educadoras colaboradoras desta pesquisa, e por fim, é uma composição temperada com lágrimas, dores, perdas, solidão, angústias e tristezas, mas também com luta, por minha militância, resistências e utopias. Os bons Foucaultianos diriam se tratar de uma *experiência e de uma estética de si*, é possível. Masschelein (2014, p.25) diria se tratar de um *trabalho sobre si mesmo*, não biográfico, mas não esquecendo de si como “ponto onde e através do qual forças atuam, e onde e através do qual os *insights* no jogo de forças constituem a nossa existência”.

Esse panorama reflete o horizonte visualizado que guiou minha caminhada, mesmo que de longe, buscando pela Educação Infantil, em que as crianças não só apreendem o mundo, mas são potencialmente aquelas cujas ações podem pautar uma nova forma de política, de relação democrática, desvinculada das ideias de mais igualdade como sinônimas de menos diversidades, de desenvolvimento e progresso econômico com base em preconceitos, discriminações e injustiças. Para tanto, é preciso pautar sua educação ouvindo-as, vendo-as, dialogando com elas e considerando os seus anseios de diferentes modos.

2 DEMOCRACIA: O INÍCIO DE UMA JORNADA

Queremos a Revolução Caraíba. Maior que a Revolução Francesa.
A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem.

Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. Cadaverizadas.
O stop do pensamento que é dinâmico. O indivíduo vítima do sistema.
Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas.
E o esquecimento das conquistas interiores.

Oswald de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928.

Desde a Grécia antiga, entre o ano V e IV antes de Cristo, que os contornos, as condições e a legitimidade da Democracia são debatidos, mesmo que tenha havido um hiato temporal em que as experiências democráticas praticamente desapareceram do ocidente, já somamos três séculos de questionamentos que buscam enfatizar suas potencialidades e limitações. Críticas ocorreram e ocorrem concomitantes a sua defesa fervorosa e às tentativas para que ela concretize-se e seja plenamente bem sucedida. Cabe lembrar que na República (557 a.C.), Platão, o principal opositor no mundo antigo, nos mostra que a democracia surge da “vitória dos pobres”, que, após matar e expulsar os governantes do regime oligárquico, dividem aleatoriamente o governo e as magistratura com os que restaram vivos de uma violenta guerra civil. O surgimento da democracia não deixa dúvidas para Platão, de que as instituições e seus modos de funcionamento são licenciosos e insolentes, pondo em risco toda a cidade.

Destarte, a sua instabilidade e suas reconfigurações levam-me à pergunta do filósofo francês Jacques Rancière (2014b) “Ainda é possível falar em Democracia?” ou “o termo democracia ainda é válido para denominar o sistema político que vivemos?” Com o auxílio desse autor e outros do campo da filosofia política tentarei responder, não se é possível falar sobre democracia, pois isso já estou a fazer, mas de qual democracia falamos e de qual queremos falar, escrever e debater quando a interacionamos com a educação da crianças pequenas?

Quando se resolve abordar um tema abrangente, e não se inicia por sua gênese, por idiosincrasia, parece que qualquer outro ponto de partida torna-se arbitrário. A força do conhecimento histórico ainda é um imperativo nas ciências sociais. Todavia, quando o tema tem raízes em um passado tão remoto, proceder uma historicização em um espaço-tempo tão limitado quanto este capítulo, ainda mais sem ser historiadora nem cientista política, pode ser uma ambição que leve a

equivocos. Portanto, preferi correr o risco de certa limitação. Mas, ainda que não tenha a pretensão de apreender todo o processo histórico envolvido com as significações do tema da Democracia, pontuarei aqui princípios da sua gênese.

Adentrar na busca por fundamentos sócio-históricos implica percorrer um campo desconhecido, imergindo em um campo de riscos e possibilidades, ainda mais, quando partimos de tentar ressoar vozes, pensamentos e tencionamentos que nos falam por um referencial pouco usual a área da Educação Infantil, como é caso da filosofia política. Acredito ser importante clarificar nessas primeiras linhas, o lugar a partir do qual falo, e quais sujeitos/teóricas(os) e categorias serão postos em diálogo durante esta tese. Considero relevante apontar que é partindo da filosofia política e em diálogo com ela, que os referenciais das ciências sociais e política serão mobilizados neste capítulo, para estabelecer as pontes necessárias para avançar no campo da educação.

Não há ainda, dentro da educação da pequena infância brasileira estudos de notória visibilidade que tenham se dedicado a pautar fundamentos e princípios democráticos ligados às crianças desde a mais tenra idade. Não o é, para além do recorte do *governo* das instituições dedicadas às crianças ou das práticas pedagógico-participacionistas, uma temática usual. Dedicarei assim, um capítulo para versar sobre essa temática, introduzo essa observação neste capítulo para afirmar que pela lacuna deixada desses fundamentos em nossa formação de educadoras⁵ da infância justifica-se buscar diálogo com outra área de conhecimento e retomar pontos mais longínquos, para desvelar princípios democráticos pela perspectiva filosófica, que são, ao mesmo tempo, omissos e prementes à área da Educação Infantil.

O objetivo em discorrer aprofundadamente sobre o tema da Democracia⁶ é ter argumentos que provoquem reflexões sobre as mutabilidades não só do seu conceito e significado, como também das vivências e dos processos democráticos na contemporaneidade, e como podem ser pensados no contexto da educação da pequena infância.

⁵ Ao longo do texto opto pelo feminino ao me referir às profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.

⁶ Haverá uma distinção na forma de escrita da categoria democracia para fazer a distinção entre as suas duas acepções. Quando escrita em maiúsculo Democracia esta sendo tratada como princípio de convivência coletiva, enquanto um valor, enquanto que democracia em letra minúscula se referirá ao regime político de governo.

A polifonia discursiva sobre o assunto tem levado ao que Jacques Rancière, denomina de “esgarçamento da democracia” (2014a), assim como também ao “ódio” em relação a ela, abordagens as quais retornarei. O autor também pontua a premência e o limiar das mudanças na discussão sobre os princípios democráticos em relação direta com o campo da educação, partindo da resignificação do entendimento sobre Democracia, avançando para a defesa de uma educação emancipatória tendo a liberdade como método.

Na obra “A invenção democrática: os limites do totalitarismo” (1983), o também filósofo francês Claude Lefort argumenta que a Democracia *não foi inventada*, nem instituída de uma só vez. Há em seu posicionamento a tentativa de desmistificação ou desnaturalização das Democracias. Trata-la como *invenção*, nos afirma sua edificação permanente, a necessidade de afirmação de seus valores e a negociação constante em torno de seus princípios. Por isso, diz-se de sua construção, que a sociologia denomina de *construcionismo social*, categorias comuns ao campo dos Estudos Sociais da Infância e das Crianças para tratar da infância. Mas, infelizmente, a Democracia não chega para nós da área da educação das crianças pequenas assim, de forma relacional, pela acepção de uma construção coletiva e paulatina, como concebemos a categoria *infância*, também como construção social.

Marilena Chauí, prefaciando Lefort (1983), afirma que uma *reflexividade* inerente à Democracia, “invenção democrática significa, apenas, que a democracia tem a capacidade extraordinária de questionar a si mesma, questionando suas próprias instituições e abrindo-se para a história, sem dispor de garantias prévias quanto aos resultados da prática política” (p. 11) ou, nas palavras do autor “a democracia que conhecemos institui-se por vias selvagens, sob efeito de reivindicações que se mostram indomesticáveis” (p. 26). Será que a democracia contemporânea tem questionado a si mesma? Como? Quando? Por quem? Para quê? Esses questionamentos e as ponderações pertinentes a essa forma de compreensão da democracia como “selvagem”, “domesticada”, ou não, e os tencionamentos da “reflexividade” democrática são próximos aos que Rancière também propaga.

Uma das inquietações iniciais “atravessadas na garganta” de Lefort (1983) trata-se de certa *banalização* da compressão tanto da Democracia - tida como dada, como pronta -, como do Totalitarismo. Com a banalização dos seus significados a

teorização sobre ambos pode ser, nas palavras do autor, “enfiada no bolso”. Havia, naquele momento da escrita da obra do autor, uma tagarelice e um desentendimento entre os intelectuais de esquerda e de direita sobre os temas da democracia. Amparo-me nessa crítica do filósofo sobre o cercamento de tais conceitos dentro do contexto democrático europeu e soviético da década de 1970, para refletir se tal banalização não continua atual? A forma como o filósofo pondera permite-me supor, por analogia, que tal desentendimento teórico tanto dentro do campo que defendiam os princípios democráticos, quanto do que a criticava, transformaram o *senso douto* em *doxa* (opinião), e esta em *lugar-comum* ou mesmo em *senso-comum*, caminhos da banalização. Como se a popularização dos discursos e vivências nesse regime político fossem garantia de sua compreensão, o que, para mim, não o é, como temos visto no contexto brasileiro desde 2013.

A breve pontuação histórica que apresento visa mostrar que as significações da Democracia passam por perspectivas muito diferenciadas de entendê-la, desde idealizações e romantização *platônica*, no vulgo entendimento da busca pelo impossível, do não realizável, do utopismo (DALH, 2012 p.7); da Democracia como promessa, advinda do modelo ateniense marcado pela ideia de harmonia de interesses entre cidadãos; como também, por uma imagem de *mistificação burguesa*, que se trata do socialismo, como ironiza Marilena Chauí (1983), ou na dualidade constante com o totalitarismo.

A abordagem sobre democracia feita por Lefort (1983) é realizada pondo-a em paralelo com o Totalitarismo, ou melhor, em antagonismo, tal como em Hannah Arendt. Contudo, a meu ver, ao pontuarem o Totalitarismo no mesmo plano no qual se faz as ponderações sobre Democracia, insistem no modelo das oposições binárias. Como pretendo demonstrar, há diferentes percursos pelos quais é possível caminhar pela temática da Democracia. Esse capítulo representa um esboço cartográfico de uma caminhantes que percorre a Via Panatenaica, a *regina viarum*⁷, antiga rua principal que dava acesso a Acrópole Ateniense⁸ com a mistura de encanto e desorientação dos caminhantes de primeira viagem. Advertindo ainda, que a metodologia de construção deste mapa é a Bricolagem Teórica.

⁷ A rainha das vias em latim

⁸ Com extensão de mais ou menos 1 km de distância, cortava a Ágora Ateniense diagonalmente, na Atenas antiga também era chamada de Dromos. Anotações da aula “Cidade, polis e Isonomia” do professor Dr. Francisco Marshall do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Departamento de História da UFRGS, em 26.03.2019 no Auditório da Faculdade de Arquitetura para a disciplina de Evolução Urbana do Departamento de Urbanismo do curso de Arquitetura da UFRGS.

2.1 REVISITANDO A DEMOCRACIA ATENIENSE: A VIA PARATENAICA COMO PONTO DE PARTIDA

Paira no ar dos estudos das *teorias democráticas* o que Dahl (2012) chama de *teoria espectral*⁹, “que assombra eternamente os passos das teorias explícitas e públicas da democracia” (p. 4). Mas para entender melhor de onde se origina cada teoria explicativa ou crítica sobre a Democracia, cabe pontuar alguns percursos que podem nos revelar as diferentes formas de caminhar. Há independente da raiz teórica, seja pela filosofia política ou pelas ciências políticas, uma divisão do entendimento da Democracia em *fases* ou *ondas*. Pelas fases de “transformação democrática” ou de democratização, que são divididas em três, segundo Dahl (2012) e Lefort (1983), ou por *ondas de implementação* das vivências e condições estruturais para efetivação da democracia enquanto regime de governo, como aborda a sociologia de Boaventura de Souza Santos (2002). Há também a perspectiva em que Lefort e Rancière assemelham-se, que é versando sobre as contradições dos princípios democráticos, e não só teorizando sobre o conceito ou analisando o sistema político, mas desvelando como os princípios democráticos são operados, perspectiva que esta tese busca aproximar-se.

Grosso modo, existem três tipos de críticos: aqueles que se opõem fundamentalmente à democracia porque, como Platão, creem que, embora ela seja possível, é inerentemente indesejável; aqueles fundamentalmente oposto à democracia porque, como Robert Michels, creem que, embora ela talvez fosse recomendável se fosse possível, na realidade é inerentemente impossível; e aqueles que são favoráveis à democracia e desejam mantê-la, mas que a criticam em algum ponto importante. Os dois primeiros tipos poderiam ser denominados críticos de oposição, e os do terceiro tipo, críticos favoráveis (DAHL, 2012. p. 03).

Apesar dos críticos concentrarem-se nos problemas que alguns defensores tendem a negar ou negligenciar, há alguns aspectos que unificam alguns críticos – por isso são emoldurados dentro da *teoria espectral* -, o principal deles é a concepção de *dêmos*, de povo (conjunto de cidadãos livres, na experiência ateniense), o que nos põe de volta em uma das formas de introdução do tema, a

⁹ É a denominação atribuída por Robert Dahl (2012) para designar os fantasmas que assombram a democracia, especificamente os seus críticos, mas também tudo que a desestabiliza. Que se assemelha aos pontos levantados por Tzvetan Todorov na obra “Os inimigos íntimos da democracia” (2012).

etimologia da palavra *Democracia*¹⁰. Dentre tantos termos que têm o seu sentido etimológico popularizado e transformado em *lugar-comum* está entre eles o do sentido da palavra Democracia, enquanto “governo do povo” ou “governo da maioria”. De tal definição resulta uma nova bifurcação do tema: i) o que ou quem é o “povo” ou “maioria”?; ii) trata-se de uma forma de governo.

Para designar sua nova concepção de vida política e das práticas advindas em muitas cidades-Estado, por volta da metade do século V a. C. os gregos começaram a usar o termo *demokratia*. Embora a raiz da palavra tenha um significado bastante simples, até mesmo evidente por si mesmo – *demos* povo, e *kratia*, governo ou autoridade, por conseguinte ‘governo do povo’ – as próprias raízes suscitam questões urgente: quem constitui ‘o povo’ e o que significa, para eles, ‘governar’? (DAHL, 2012, p.4).

Outro possível itinerário seria trilhar pela via da organização da *pólis* e dar ênfase na busca pelo “bem viver”, para isso, voltar-se ao “espaço público” da *Àgora* grega, da praça pública, enquanto lugar do encontro, da conversação, do debate, da participação e da ação pública e política, da reunião da coletividade de *iguais*, onde as opiniões eram horizontalizadas e deliberações eram fruto do consenso, vejo nesse percurso a via de aproximação com o campo da educação das crianças pequenas. Dedicar-me-ei a percorrer essa trilha na maior parte da caminhada, o que não significa que não sairei dela. Para tanto, é necessário contextualizar as categorias do contexto ateniense.

Dentre as cidades gregas e romanas que desenvolveram a experiência democrática, é de Atenas que se tem mais registros históricos, e que se centram boa parte dos estudos e dados. Reis (2018) e D’Ambros (2017) detiveram-se à historicidade do surgimento da democracia ateniense, resgatando tanto trechos históricos de Heródoto (482 – 425 a. C.) e Tucíades (460 - 395 a. C.), bem como ancorados nas obras dos filósofos Platão em *República*, *Leis* e Aristóteles na obra denominada *Política*, e destacando as peculiaridades que edificaram a democracia ateniense nos governos de Clístenes e Péricles.

As condições de surgimento e a estrutura política construídas em Atenas foram determinantes históricos para a configuração de sua democracia, que só tem

¹⁰ Cumpre acrescentar uma ressalva feita por Rancière acerca de como surge a designação Democracia no contexto ateniense, que só passa a vigorar tempos depois de seu apogeu; ele afirma: “o nome democracia foi inicialmente um insulto, um nome inventado não pelos democratas, mas por seus adversários para designar uma coisa grotesca e impensável” (RANCIÈRE, 1996, p. 370). Essa coisa era o poder do povo, antes o regime de governo era chamado de Isonomia.

sentido naquele contexto, principalmente em detrimento das reformas geo-políticas¹¹ feitas por Clístenes (V a. C). É ele quem empreende a reorganização administrativa, territorial e política responsável pela descentralização da Ática em três regiões, divididas em dez tribos, visando combater à tirania dos laços parentais das famílias aristocráticas, ao que tudo aponta, foi uma reforma motivada por razões éticas.

Em função de tais reformas, a legislação criada por ele visava garantir a participação política aos cidadãos de Atenas. Os cidadãos eram os homens maiores de 18 anos, de origem jônia (não podiam ser estrangeiros) e livres (não podiam ser escravos). Outra proposta de Clístenes era a participação política direta, através da votação nas Assembleias (aconteciam em praças públicas, as *ágoras*). Este privilégio político também era exclusivo para os cidadãos atenienses. Mesmo sendo uma democracia restritiva a abertura política ocasionada pelo governo de Clístenes trouxe descentralização do poder, mudanças políticas e sociais com a participação direta dos cidadãos conforme sua região geográfica e não mais somente pela sua “nobreza de sangue”. A democracia “parece”, desde seu surgimento, ter sido uma tentativa de solução para os conflitos entre a distribuição de poder local e regional, antes baseada em tradições míticos-religiosas-estamentais.

A abertura política proporcionada pelo governo de Clístenes à participação direta dos cidadãos conforme cada região geográfica – não mais conforme uma nobreza ‘de sangue’ ancorada em crenças místico-religiosas traz uma descentralização do poder, mudanças político, formativas (o que hoje chamaríamos de sócio-pedagógicas). (REIS, 2018, p. 49).

A democracia nasce na praça de mercado com os cidadãos gregos que eram nitidamente patriarcais - um subconjunto de proprietários de terras nascidos no mesmo território e filhos de pais e mãe do mesmo território -, até o momento em que a democracia passou a tomar conta da organização de suas vidas cotidianas. Não há dúvidas que os poucos cidadãos conheciam-se de longa data, por isso reconhecer-se como iguais não era algo tão difícil, assim como tratarem sobre assuntos comuns de interesse da comunidade também não o era, o que acabou por tornar tais questões acessíveis ao exame público, e tais assuntos passaram a tomar

¹¹ As reformas de Clístenes incluíram a divisão da população de Atenas em 100 demos, abolindo os traços do caráter tribal da sociedade ateniense; aumento para 500 os membros da Eclesia-Assembleia do Povo, escolhidos como representantes dos demos proporcionalmente à população de cada um deles; votação secreta para o *Bulé* - Conselho, sendo o número aumentado para 500 e tendo como funções controlar as magistraturas e preparar os projetos de lei a serem submetidos a Assembleia; introdução da execução dos condenados à morte por envenenamento com “ingestão de cicuta” e a “pena do ostracismo” para aqueles que ameaçassem a democracia.

existência objetiva, e observável por um grande público deixando de ser propriedade apenas de um soberano, daí formar-se a ideia de *espaço público*.

Os gregos partiam do princípio que os atenienses, os coríntios, os espartanos e os habitantes de inúmeras outras cidades-Estado constituíam, cada um deles, um 'povo' com direito a sua própria autonomia política. Por contraste, embora os antigos gregos vissem a si próprios – helenos – como um povo distinto, com sua própria língua e história, eles não se percebiam como um 'povo', no sentido político de um grupo de pessoas que, consideradas em seu direito, devem governar-se em uma só unidade democrática. A democracia grega não era, na verdade, uma democracia grega, era ateniense, coríntia ou o que quer que fosse (DAHL, 2012, p. 5).

Na visão ateniense de democracia, o cidadão livre era um sujeito de virtudes, uma pessoa íntegra, para quem a política era uma atividade social natural, ou seja, não separada do resto da vida, mas, era condição para a existência em sociedade. Não se trata de uma entidade a parte, distante de si, de responsabilidade de um governo ou Estado, ao contrário, a vida política na *pólis* era uma extensão de cada cidadão e estava em harmonia com ele. Era na associação com os outros que se concebiam plenamente como humanos. (DAHL, 2012). O cidadão era aquele que participava diretamente da formulação e execução da parte legislativa e com autoridade deliberativa. Isso parece inimaginável para os dias de hoje.

Os estudos da democracia grega levam-me a acreditar que o que motivava a participação dos cidadãos eram os valores democráticos compartilhados, pois não havia "governo" como no sentido moderno. Ainda assim, a experiência democrática vivenciada naquelas circunstâncias tem histórico de prosperidade econômica, de grandes construções públicas, de apoio às artes e de certa pacificação no interior da vida civil. É a partir da visão dessa perspectiva que a Democracia, na época tratada apenas como Isonomia, tornou-se uma utopia.

Conforme venho discorrendo, há inúmeras abordagens teóricas que pautam a Democracia, e que formam um campo estudos denominado de *Teoria Democrática*, que, segundo o cientista político americano Robert Dahl (2012) é um campo de investigação, análise, descrição empírica e formulações teóricas bastante recente, de fronteiras bem tênues, tudo que está inerente ou mesmo fora desse campo permanece incerto, pois, tanto pela perspectiva filosófica, quanto pelo entendimento comum, o termo Democracia é utilizado apropriadamente para designar um ideal, como também para descrever regimes políticos reais, que estão bem aquém do ideal, mesmo incursionando pela democracia enquanto regime de governo. Penso que o que me cabe enquanto estudiosa de outra área é estabelecer possíveis

correlações acerca dos princípios das ideias democráticas, ou seja, da Democracia como uma escolha intencional de um valor que rege a vida em coletividade.

Vejo a multidimensionalidade da Democracia como uma potência que permite a construção de uma rica Bricolagem. Bricolar conforme já referido, é da ordem do garimpo, da arqueologia, da busca por pistas em lugares distantes, nada familiares. Para tentar compor uma imagem pujante por agregar uma diversidade de elementos, por vezes dispares, e, ainda assim, ao justapô-los conseguir compor um panorama agradável, estético, político e teoricamente, além de provocadoramente crítico, é com esse intento que somo à discussão filosófica sobre Democracia a visão diferenciada de Maturana (2004).

O biólogo e filósofo chileno Humberto Maturana é conhecido por sua Teoria de Santiago, em que, aliado a Francisco Varela desenvolve a ideia da *Árvore do conhecimento*, como base biológica da compreensão humana. Ambos desenvolvem uma biologia do conhecimento de forma culturalista, são defensores do pensamento sistêmico, que dialoga com a história, sociologia, política, antropologia e educação. Na obra “Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano” (2004), que Maturana escreve com Gerda Verden-Zöllner, eles discorrem sobre as condições culturais dos fundamentos lúdico afetivos da educação das crianças, dando destaque para a influência da cultura e da herança do patriarcado europeu do qual nós na América, latina ou não, somos herdeiras e herdeiros. O diferencial dessa obra é o capítulo dedicado à Democracia, que é abordada como uma forma de *convivência psico-emocional* que busca resgatar as práticas matrísticas¹² em oposição às patriarcais na educação das crianças, para que se rompa com as formas de autoritarismo, alienação, dominação, obediência deslumbrada, competição predatórias, desrespeito às diversidades culturais e biológicas, assim como a profunda ignorância do que são direitos humanos.

Um trecho dessa obra compõe com um elemento importante em torno da legitimação da Democracia ateniense no que diz respeito ao debate sobre o conceito reduzido de cidadãos, mas não de cidadania. Para os autores (MATURANA;

¹² A denominação *matrística* é usada para conotar uma situação cultural na qual as mulheres têm uma presença mística, que implica a coerência sistêmica acolhedora e libertadora do maternal fora da ordem autoritária e hierárquica. O termo *matrístico*, por tanto, é o contrário de *matriarcal*, que significa o mesmo que o termo “patriarcal”, numa cultura na qual as mulheres têm um papel dominante. A expressão é usada para designar uma cultura na qual homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado na cooperação não-hierárquica, de participação e confiança (MATURANA, 2004).

VERDEN-ZÖLLER, 2004) a *primeira democracia*, ou primeira fase da experiência democrática, foi uma espécie de fenda no modo de vida patriarcal, a Democracia ateniense não nega o patriarcado, mas a subjetividade implícita à forma de pensar e viver a democracia expande-se para outros campos das relações humanas que aumentam os espaços de acordo, negociação, cooperação e reflexividade, que dualizam com dimensões hierárquicas das formas de coexistência humana típicas ao patriarcado.

O fato de que numa cidade-estado como Atenas nem todos os habitantes eram originalmente cidadãos (...) não altera a natureza fundamental do acordo de coexistência comunitária democrática, como ruptura básica das conversações autoritárias e hierárquicas de nossa cultura patriarcal europeia. Talvez essa situação discriminatória ente os habitantes da cidade-estado tenha sido uma condição que possibilitou o aparecimento institucional da democracia. (...) Com efeito, a democracia é uma forma de ruptura na coerência das conversações patriarcais, embora não as negue. (MATURANA, 2004, p. 89).

Há, inerente à forma de conceber e explanar sobre a coexistência democrática em Maturana, uma outra lógica de acepção teórica, que ao mesmo tempo que tece críticas, visa resgatar a perspectiva da formação de uma subjetividade democrática, que interessa a esta pesquisa. Mesmo que o autor faça ponderações diretas às teorias filosóficas que predominaram no pensamento europeu desde a experiência grega, alegando que essas deram bases à objetivação normativa da forma de explicar a coexistência democrática como “transcendentalmente válidos”, fundamentadas no caráter político, racional, moral e até religioso, aceitas *a priori* como inegáveis, tais críticas também são bem-vindas ao debate filosófico contemporâneo, para tentar fugir dos universalismos, reducionismos e absolutismos sejam eles quais forem.

Dentro do contexto grego-ateniense, a natureza da democracia estava diretamente vinculada a da *pólis*, lugar em que os cidadãos buscavam pelo *bem comum*. Era dentro da *pólis* que as virtudes eram exercitadas, sendo a associação de um com o outro não só um fim, mas a própria natureza da *pólis*. “Nem é preciso dizer que uma boa cidade é aquela que produz bons cidadãos, promove a felicidade e os encoraja a agir da forma correta (DAHL, 2012, p. 20)”. Por conseguinte, tanto

as “virtudes” quanto os processos democráticos deveriam ser ensinados, e a vida na *pólis* era a forma de aprendizagem¹³.

Ainda há mais dois pontos que precisam ser ponderados para fechar a incursão pela *primeira democracia*, e os dois se inter-relacionam. O primeiro deles retoma o debate sobre a *igualdade* entre os cidadãos da democracia ateniense, e o outro trata da *teoria da escala*, ou seja, das dimensões demográficas e proporções da cidade-Estado, que retomarei a seguir. No contexto ateniense esses são elementos contundentes das críticas a essa primeira experiência democrática; é em detrimento do aumento da escala da *pólis* que o regime democrático ateniense precisa ser relativizado enquanto *modelo* ideal, por diferir em termos da participação dos cidadãos nas Assembleias, Conselhos e ocupação dos cargos públicos.

Não resta dúvida que *demokratia* envolvia a igualdade de alguma forma. Mas que tipo de igualdade, exatamente? Antes que a palavra democracia se tornasse um termo de uso corrente, os atenienses já se referiam a certos tipos de igualdade como características recomendáveis de seu sistema político: a igualdade de todos os cidadãos no direito de falar na assembleia de governo (*isegoria*) e a igualdade perante a lei (isonomia) (SEALEY, 1976, 158; DAHL, 2012, p. 19).

Uma das características prezada pela democracia ateniense era a harmonia, ou a ausência de conflito, a comunidade dita de “iguais” era o que lhes garantia isso. Segundo a concepção deles, um conjunto heterogêneo de cidadãos desequilibraria os interesses comuns e logo, suplantaria o bem público, é o que continuam a afirmar os críticos da Democracia. Tratava-se de uma cidadania muito mais exclusivista do que inclusiva. Cumpre lembrar que não se atribui ao modelo grego as reivindicações e as pretensões *universais* à igualdade, liberdade ou a direitos, fossem esse direitos políticos ou de outra classe, assim como não há garantias históricas que havia interesses de todos os cidadãos em participarem das Assembleias e que esses “cidadãos virtuosos” não advogassem a favor de seus interesses pessoais (DAHL, 2012).

Da Grécia antiga ao tempo presente, pessoas continuam sendo excluídas das democracias, e principalmente *desqualificadas* para participação efetiva nos processos democráticos por diferentes motivos, o que não as efetiva como cidadãs;

¹³ Para aprofundamento da educação Socrática pela perspectiva histórica, buscar por Franco Cambi (1999). Não foi abordada nessa tese pois não se destinava a crianças pequenas, mas a filósofa americana Marta Nunsbaum (2015), faz uma leitura contemporânea da educação socrática como método que poderia romper com o modelo (neo)liberal da educação.

entre mulheres, escravos, estrangeiros e crianças, o número de excluídos era bem superior ao de incluídos. E foi assim até na instalação da moderna democracia estadunidense, que excluía não apenas mulheres e crianças, mas a maioria dos negros e indígenas. O aspecto da “qualificação” para o exercício da democracia é um tema caro ao debate sobre a garantia da democracia e a esta pesquisa.

Rancière (2014b) chama atenção para um fato, o de haver uma semelhança entre as críticas feitas às democracias ocidentais atualmente e as que foram feitas às ideias democráticas da Grécia do século IV a.C. (igualdade, representatividade, consenso). A hipótese que o autor evoca é a de que há um paradoxo inerente à ideia democrática, o que não necessariamente, segundo ele, levaria a uma rejeição a ela, isso leva ao que ele denomina de “desfasamento radical”, assumindo-a como uma ideia contraditória. Esclarecendo, seguindo a linha de raciocínio dele, o que aconteceu desde a origem do regime democrático grego, principalmente a partir dos escritos e críticas de Platão, como o que ocorre hoje pelo viés sociológico, é uma descrição detida a mostrar que a cidade ou o Estado democrático é uma realidade impossível. Isso porque ela vai contra qualquer forma de “autoridade natural”, tornando a democracia assim, uma antinatureza.

O antinatural trata-se do poder centrado nas mãos do *povo*, a relação poder-povo não seria de todo uma realidade natural, mas uma contradição, pois significa atribuir poder ao sujeito que contradiz o próprio conceito de poder. “Há aquele que exerce o poder e aquele que é submetido a esse poder, que é o objeto desse poder” (RANCIERE, 2014b, paginação irregular) É a partir dessa ideia que Rancière vem propor a ressignificação do conceito de Democracia. Essa interpretação acompanha a ideia de que há uma submissão que é estrutural. Há os que “precisam” ser governados e os que têm a “capacidade” de fazê-lo, como se essa premissa estivesse fundada na natureza das coisas, em uma superioridade pré-existente que lhes permite governar uma massa em *posição natural* de inferioridade. Platão advoga a esse favor afirmando que as relações “naturais” encontravam-se subvertidas.

Para Rancière (1996) o entendimento de *demos* corresponde a um grande paradoxo da própria Democracia, pois saindo do contexto ateniense, designa o empoderamento dos sem poder. *Demos* designaria a comunidade em seu conjunto, enquanto povo, incluindo aquelas(es) tidos como sem importância, os pobres, designações que se tornaram cada vez mais próximas, mas, ao mesmo tempo, a

cidade política em sua totalidade, a comunidade em seu conjunto. Assim, a comunidade política não existe em virtude da soma de iguais, mas do cômputo das partes desiguais que a constituem. “O todo da comunidade política enquanto tal é o cômputo enquanto todos dos que não são nada (p.371)”.

O *demos* encarna é a parte dos que não têm parte. Não se deve dar a essa expressão um sentido romântico ou populista. Cumpre dar-lhe um sentido estrutural. O povo identifica-se ao todo da comunidade política porque o todo da política como forma específica da atividade humana é a inclusão dos que não são contados, ou seja, a destituição de toda lógica da dominação legítima, de toda lógica que contra as partes que cabem a cada um em função de suas propriedades e de seus títulos (RANCIERE, 1996, p. 372).

O fim do regime democrático ateniense ocorre com o domínio da Macedônia sobre a Grécia na batalha de Queroneia em 338 a. C. (REIS, 1018). Mas Dahl (2012) aponta que a discussão do tamanho da *escala* já era uma preocupação dos cidadãos de Atenas. Os gregos defendiam que a extensão da escala apropriada para o êxito da democracia devia ser necessariamente reduzida, de tamanho modesto, não apenas para garantir que os cidadãos pudessem reunir-se nas assembleias e assim, agirem como gestores da *pólis*, mas também, porque era necessário que todos se conhecessem, para buscarem o bem de cada um, e, conseqüentemente, o bem de todos. (DAHL, 2012).

A cidade-Estado foi tornada obsoleta pelo Estado nacional e, numa segunda transformação democrática, a ideia democracia foi transferida da cidade-Estado para a escala muito maior. Essa transformação levou a um conjunto radicalmente novo de instituições políticas. É a esse novo complexo de instituições, considerado como um todo, que geralmente nos referimos como ‘democracia’ (...). Ao adotar esse pressuposto, o que muitas vezes não se admite é quão profundamente a mudança histórica em escala da cidade-Estado para o Estado nacional transformou os limites e as possibilidades da democracia. (DAHL, 2012, p. 7).

Com o aumento no tamanho da escala da *pólis* e as transformações que passam a acometer as cidades-Estado, como a dificuldade de garantir a participação de todos os cidadãos nas Assembleias e a disputa por ocupação dos cargos públicos, verifica-se a quebra do princípio da conversação harmônica, e são implantados os elementos fundantes da *segunda transformação democrática*, entre eles o sufrágio e a representatividade.

Antes de enveredar pela *segunda fase*, a qual maior número de teóricos contemporâneos dedicam-se, gostaria de encerrar essa *primeira fase* declarando minha ciência que filósofos como Platão e Aristóteles poderiam ter ganhado espaço e conferido maior consistência ao debate sobre a Democracia Ateniense, apesar de ambos serem críticos opositores contundentes do regime Democrático. Hobbes, Montesquieu e Rousseau posteriormente também contribuíram para os fundamentos dos princípios democráticos em sua fase transitória, mas cada um deles concentra sua a ênfase, com densidade, a uma perspectiva distinta do debate democrático, o que torna a síntese de cada um deles um trabalho de grande envergadura, um *potpourri* deles acabaria por levar-nos a uma historização da filosofia política, e não a da Teoria Democrática, o que foge ao propósito de clarificar os princípios base da Democracia desde a sua gênese para abordá-los no contexto presente.

Termino esse trecho inicial da caminhada como quem percorreu a *Via Panateinaica* buscando inspiração e um conhecimento denso, indo em busca das raízes, mas que se vê como uma *flaneurie*, alguém que passeou e se deparou com grandes monumentos, Parthenon, Ágora, reforma de Clístenes, República de Platão entre outros, é fortemente impactada com a grandeza e beleza da paisagem, mas que assombrada com sua magnitude, só consegue contar do que viu na superfície. Para aprofundamento seria necessário um trabalho mais arqueológico de remover camada por camada, e ao se deparar com cada descoberta, fragmento, continuar detidamente a escavação para esmiuçar cada pequena parte e só depois de muito tempo e trabalho conseguir montar um “todo”, que sempre será uma reconstrução, apenas uma representação do real.

2.2 AS DEMOCRACIAS: UMA CAMINHADA SEM FIM

Filiação. O contato com o Brasil Caraíba. Ori Villegaignon print terre. Montaigne. O homem natural. Rousseau. Da Revolução Francesa ao Romantismo, à Revolução Bolchevista, à revolução Surrealista e ao bárbaro tecnizado de Keyserling. Caminhamos.

Oswald de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928.

Compor é o ato de dispor e integrar elementos constituintes de um todo; aqui, o todo é a Democracia, não importando se a imagem criada será fidedigna ou não, será sempre só uma representação do real, mas nunca ele mesmo. Escrever

também é ficcionar. A ideia de entender todo este capítulo como uma composição e ensaiar construir uma composição da democracia vem do esforço de não dar proeminência a uma linearidade histórica, mesmo que nos apoiemos em fatos históricos que se sucederam no tempo como guias, como por exemplo: pelas *fases das transformações democráticas* ou *ondas de democracia*. Neste capítulo faço pontuações introdutórias, pois, somente depois de operar com a realidade da pesquisa empírica o desenho de democracia que diz respeito à realidade que envolve a educação das crianças pequenas se explicitará.

Na busca por uma orientação didática que sirva de pano de fundo para descortinar categorias e princípios democráticos que fundamentam um agir, um pensar e proposições de ressignificação da democracia e da educação que ao mesmo tempo que seguimos um caminho já feito, construímos uma trilha em paralelo. Por esse motivo, nem todas as nuances que fazem parte da historicidade da configuração da Democracia são re-apresentadas para comporem essa peça-representativa.

A professora Ângela Martins, pesquisadora do campo da análise de políticas públicas, principalmente da educação, escreve no artigo “O campo das política públicas de educação: uma revisão de literatura (2013)” uma análise das pesquisas de política educacional afirmando que esse campo permaneceu durante aproximadamente duas décadas produzindo “mais do mesmo”. Inovações e mudanças teórico-metodológicas eram rechaçadas como falta de compromisso político ou de densidade teórica, o que na perspectiva da pesquisadora proporcionou uma estagnação das discussões da área. E o que, a meu ver, não levou a grupos de pesquisas consolidados nessa área a dedicarem-se aos princípios políticos da educação da pequena infância, área até a pouco tempo, menos nobre dentro do campo educacional. E é com base nela que faço as considerações sobre “velhos percursos”, na sequência. Traço essa ressalva, pois pesquisas que abordariam o cenário democrático a partir do início do século XX em convergência com a área da Educação Infantil certamente estão/estariam inscritas no campo das políticas educacionais.

Cumprе anunciar, de início, que não tenho a intenção de reafirmar caminhos já percorridos, trilhas há muito já feitas, e que na minha humilde percepção, levam os caminhantes - dos estudos na área de política educacional, ao mesmo lugar. Portanto, para que o ponto de chegada desta pesquisa seja outro, fez-se necessário

construir um caminho próprio, uma outra trilha, que sabemos que é estreita, que foi sendo descoberta e construída durante a caminhada, mas que pode possibilitar ao caminhante que a seguir outros achados. Em ritmo próprio, e com interesses diferenciados, cada pessoa que buscar situar-se nos estudos que interseccionam as Teorias Democráticas e a Educação, possa escolher não só um caminho pavimentado, mas se embrenhar em uma aventura rumo ao desconhecido, com velhos e novos guias para lançar mão, que ajude em seu processo de *localização teórico-política*, e que venham a proporcionar-lhe não só um novo caminho, mas uma outra forma de caminhar.

Seguindo, pois a caminhada. A segunda fase das transformações democráticas efetiva-se mais concretamente a partir do pós Primeira Grande Guerra. Todavia, sua forma e seus princípios teóricos vinham sendo fincados bem antes, por meio das discussões político-filosóficas do processo de instituição das configurações dos Estados Moderno que são idealizados e definidos por muitos autores¹⁴.

As leituras contemporâneas do campo da política educacional, pesquisas com as quais tenho certa proximidade desde a graduação, mas também como professora de Fundamentos e Política Educacional e militante do campo da política de Educação Infantil, em grande maioria abriram mão do corpo teórico dos séculos anteriores e concentraram-se nas abordagens do século XIX que inserem e contextualizam as problemáticas educacionais principalmente dentro das configurações do Estado Liberal e Neoliberal.

Concordo que percorrer o pensamento de cada um dos autores “clássicos” exige grande fôlego, e no caso desta pesquisa não cabe aos objetivos da discussão que vai além do enquadramento da *teoria política* democrática em escolas de concepção de Estado e da administração da máquina pública, objeto das pesquisas que estou me referindo acima. Mas, visa *evidenciar princípios e categorias constitutivas da configuração da democracia como a conhecemos*, para que possa tecer análise das significações que são feitas dela no campo da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que reúno fundamentos para minhas próprias ressignificações.

¹⁴ Como Thomas Hobbes (1588 – 1674), John Locke (1639 – 1704), Montesquieu (1689 – 1755) e J.J. Rousseau (1712 – 1778), Adam Smith (1733 – 1790), J. Stuart Mill (1806 – 1873) e Alexis Tocqueville (1805 – 1859), e chega à contemporaneidade ainda com as (re)configurações do Estado e as formas de administrá-lo, principalmente com teóricos como: Karl Marx (1818 – 1883), Max Weber (1864 – 1920), Antônio Gramsci (1891 – 1937), J. Habermans (1929 – 2011); Joseph Schumpeter (1883 – 1950) e John Rawl (1921 – 2002), para citar só alguns.

Até esse ponto, venho referindo-me à democracia no singular, como categoria que carrega em si tanto o ideário de uma forma de vida em coletividade como um regime político que garantiria a sua efetivação. Destarte, quando avançamos para as configurações da democracia dentro dos Estados Modernos o mais prudente seria tratá-la no plural, como “as Democracias”, tanto porque são vários os Estados Modernos que a adotam como regime político e a configuram de forma a agregarem especificidade a cada desenho estatal, quanto porque ela mesma, como regime político tem sido denominada de diferentes formas. O que me leva a questionar, em uma perspectiva micro: quando a política nacional de Educação Infantil exige em seu princípio político – estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1999; 2009), “respeito à ordem democrática”, de que democracia está falando? E, o que entende por “ordem democrática”? Em uma perspectiva macro: Qual a diferença entre democracia formal e democracia real? A democracia liberal é a mesma democracia burguesa? Há ainda tantas outras formas de democracia, ou são as mesmas vistas e teorizadas por perspectivas diferentes? Onde chegaremos com o desenvolvimento da discussão sobre democracia, na democracia radical ou na pós-democracia?

A agenda da democracia, conforme teci anteriormente, não é nova, assim como ela própria não é, mas é cíclica, por vezes, acalora-se, em outros momentos se arrefece, e em torno dela se reúnem uma gama de estudos, escritos e proposições de diferentes ordens, de diferentes contextos históricos. Tentei garantir uma certa pluralidade teórica nesse ponto. Mas antes de acelerar o passo na direção das tipologias de democracia também quero flunar, no sentido errante, por uma introdução que deslinde sobre Estado Moderno e sua vinculação com a democracia, quase como que se a segunda adjetivasse o primeiro, na usual expressão do “Estado Democrático”.

O conceito de democracia sofre aqui um deslocamento que altera o seu sentido, pois, de ‘organização da polis’, ele se torna uma forma de governo possível do Estado. O Estado moderno configura historicamente um fenômeno político desconhecido que terminou por fazer da democracia uma forma de legitimação do próprio poder (ROSENDIED, 2010, paginação irregular).

É ele, o Estado Moderno, quem passa a cumprir a atribuição de estruturação e controle da sociedade, independentemente do espaço público dos cidadãos, ele

toma forças e ganha vida própria como um centro de poder situado acima da sociedade, ocasionando uma reorganização política das relações humanas, alterando o sentido clássico do conceito de “espaço público” e de “governo da maioria”. Passa a ser uma forma estatal de gestão do espaço público, que age regulando o bem-comum e dirimindo os conflitos sociais, o que pode ocasionar a redução das possibilidades de igualdade de cada cidadão participar nos assuntos coletivos (ROSENFIED, 2010). Confere-se a esse Estado Democrático apenas aparente significado de participação política, pois a liberdade política é substituída pela liberdade civil.

Denis Rosenfied autor do livro “O que é Democracia?” (2010), trabalha com duas significações para o termo Estado, sendo que elas são antagônicas, o Estado é entendido como: a) “um processo de organização da sociedade por ela mesma em um governo autônomo”, ou seja, nós somos o Estado e o fazemos; b) como um aparelho com mobilidade própria que governa a sociedade de uma posição exterior a ela mesma. A segunda significação, distante da concepção clássica, que se apresenta como “aparelho moderno de governo” estruturado por uma máquina administrativa centralizada, impessoal e burocrática, também corrobora com a ressalva feita por Hannah Arendt (2010) quando a autora trata da apropriação que o social fez do político, como uma soma hibridizada da esfera pública mais esfera privada, em que passa a imperar o reino dos desejos e necessidades, resumida no ciclo que articula o social pelo político e o político pelo social, mas com a predominância da diluição do político no social.

Estado e sociedade tornam-se dois momentos que se medeiam reciprocamente, de tal modo que essa inter-relação cria um espaço propício ao desenvolvimento de uma administração voltada para a defesa das liberdades civis individuais e dos valores de uma economia de mercado. Isso significa que a liberdade própria da nova época nasce associada a uma forma de sociedade que fere constantemente os valores nos quais ela está fundada pois, ao mesmo tempo que procura assegurar o bem-estar individual, ela exclui grandes grupos sociais das vantagens dessa nova sociabilidade (ROSENFELD, 2010, paginação irregular).

A gênese dessa configuração estatal remonta pós Revolução Francesa (1789). Mesmo que para A. Tocqueville (1987) o Estado pós-revolução não tenha rompido definitivamente com o Estado Absolutista (governo monárquico) e possa ser

considerado, de certa maneira, como uma continuidade de características do *Ancie Regime*, ainda assim, como resultado inesperado em um contexto pré-revolucionário, nascem novas necessidades socioeconômicas que condicionam a exigência de uma outra forma de administração da coisa pública e refundam o Estado sobre novas condições sociais.

A revolução é uma experiência de destruição da hierarquia social, política e religiosa vigente e a sua substituição por uma sociedade baseada na igualdade dos cidadãos. Resulta entretanto desse processo a criação e o desenvolvimento de uma forma de organização política que restabelece a hierarquia sob uma forma individualista e administrativa (ROSENFELD, 2010, paginação irregular).

A cena revolucionária (Revolução Francesa e Revolução Industrial) foi o contexto de confluência para exigências políticas nascidas da tentativa de instauração efetiva da liberdade para todos, que se somou a reivindicações sociais de grande parte da população que vivia na miséria e nem de longe exercia o papel de cidadãos. Esse foi o cenário público da época, configurado pelo embate político e pela luta pela sobrevivência, mas também, pelas exigências de uma economia de mercado que emergia, recriando o contexto social e o próprio Estado, que passa a ser um mero administrador dos anseios sociais (do mercado e dos indivíduos).

O advento de uma economia de mercado, que, na crueza da Revolução Industrial, desagregou as relações sociais e lançou o indivíduo assim abandonado no mercado, engendrou a sociedade moderna. As relações sociais tornaram-se progressivamente relações entre indivíduos isolados uns dos outros, submetidos tanto ao poder das leis do mercado como ao poder do Estado (ROSENFELD, 2010, paginação irregular).

Tem-se com a modernidade pós-revolucionária as transformações das relações humanas no âmbito da acepção política, que antes subordinavam as ações dos cidadãos comuns a um “corpo divino” inscrito na figura de um rei soberano que tinha o seu poder-político-divino naturalizado. Sob as novas ordens socioeconômicas os homens desvinculados uns dos outros rompem antigas ligações de sociabilidade comunal que regiam a esfera da vida humana. O movimento econômico nascente vai convertendo tudo em mercadoria, o homem (através do trabalho assalariado) e a própria terra, destruindo o antigo sistema mercantil que ainda submetia-se ao controle político. Aqui quero dar ênfase aos modos de construção da sociabilidade política.

O Estado Moderno passa a ocupar a posição de mediador das relações de troca. O social, que inclui a vida dos indivíduos, fica comprimido entre o econômico e o político, e essa posição opressora, dependente e automatizada da vida, submetida aos ditames da nova lógica mercantil conduz os indivíduos aos braços do Estado em busca de alguma forma de proteção, e de uma nova instituição do político, ele (o Estado) se reconfigura administrativa e juridicamente para o exercício da função de grande regulador. Vê-se daí que a administração estatal burocrática apartada das decisões políticas oxigenadas pelas discussões em uma esfera pública corroem a democracia, mesmo que alguns rituais como as eleições e a garantia do voto existam, dão-se à parte, ou seja, não são capazes de alterarem a estrutura política e econômica que edificam esse Estado, ainda mais nos dias atuais.

Considero que do incremento do Estado Moderno origina-se uma passividade política que decorre da crescente valorização da lógica individualista da sociedade, regida pelo anseio do bem-estar material, pelos bens de produção, e da falta de forças para enfrentar um Estado poderoso político e economicamente, assim como lutar por maior participação política para a conquista da efetiva liberdade política, principalmente por aqueles excluídos de uma vida digna, faz-se uma luta hercúlea.

Avançando na abordagem da temática, ou dando um salto dentro da caracterização do Estado em paralelo a economia de mercado e das relações político sociais do início do século XIX, compreendo que esse contexto se complexificou trazendo-nos ao Estado Neoliberal, tendo antes passado pelo Estado liberal e pelas experiências de socialdemocracia, e que hoje caminham para o ultraliberalismo, que em essência continua sob a mesma lógica mercadológica, individualista e de uma máquina estatal submetida aos interesses do grande capital. Assim configura-se a conjunção entre Estado Democrático e liberdade econômica individual, maior alvo de críticas dentro do campo de estudos das ciências políticas e sociais.

Na introdução do livro “Democratizar a democracia”, de Boaventura de S. Santos e o Leonardo Avritzer (2002), “Para ampliar o cânone democrático” os autores elaboram uma espécie de guia, um mapa de leitura que desenha as transformações democráticas a partir da *segunda onda de democratização*. De posse dele, é possível situar-se e fazer escolhas pelas perspectivas teóricas que se deseja seguir ao abordar o tema, ao mesmo tempo em que eles já vão introduzindo os seus leitores nas principais categorias que fundamentam os embates em torno da

Democracia. A pergunta que eles levantam logo no primeiro parágrafo é propulsora das inquietações que reúnem boa parte dos estudiosos da área, que é: como a democracia passou de uma aspiração revolucionária no século XIX a um slogan vazio de conteúdo no século XX? E acrescento, nesse início de século XXI?

O que Santos e Avritzer (2002) e tantos outros (Rancière, Dahl e Lefort) deixam claro ao se dedicarem à tematizarem a Democracia são as disputas em torno da questão democrática, principalmente nos pós-guerras e no período da Guerra Fria. Uma das problemáticas que se sobressaem nesse contexto pós-guerras são as *condições estruturais* para que as democracias aconteçam, diga-se, a configuração econômica e estatal de cada país para que elas efetivem-se. E é sobre esse aspecto que as ciências sociais costumam operar com destreza. Nas palavras dos autores:

Se, por um lado, tal debate foi resolvido em favor da desejabilidade democracia como forma de governo, por outro lado, a proposta que se tornou hegemônica no final das duas guerras mundiais implicou em uma restrição das formas de participação e soberania ampliada em favor de um consenso em torno de um procedimento eleitoral para a formação de governos (Schumpeter, 1942). Essa foi a forma hegemônica de prática da democracia nos pós-guerra, em particular, nos países que se tornaram democráticos após a segunda onda de democratização (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 40, sic).

Uma das principais contestações, ou o maior alvo de críticas, manifestado de forma bem explícita, gira em torno da compatibilidade ou incompatibilidade entre a democracia e o capitalismo, essas críticas têm se inscrito contundentemente pela teoria marxista. E é por essa perspectiva que venho afirmando que tem se inscrito a maioria das pesquisas que problematizam o tema dentro do campo da educação, e por esse motivo tenho afirmado a minha não disposição para seguir por esse mesmo percurso. Não que ele seja incoerente e ilegítimo ou algo do tipo, muito pelo contrário, acredito tanto nas críticas que a teoria marxista faz ao sistema capitalista e ao estado que a ele é subserviente, conseqüentemente à democracia formal, mas além de motivos da construção de uma subjetividade teórico-metodológica menos determinista e de acreditar que o ponto de chegada para onde essa matriz teórica aponta, poderia ser o ponto de partida (a liberdade, a igualdade e a emancipação social), não acredito que a repetição faça-nos avançar no debate.

Assim sendo, resta-me expor como Rancière (2014b), Sousa Santo e Avritzer (2002) apresentam o desenho das Democracias, pois, tanto os críticos quanto os advogados dos tipos de democracia, principalmente da *democracia direta* e da *democracia representativa*, agem como se cada uma delas acontecesse em um espaço-tempo próprio, totalmente diferenciado um do outro, quase como se fossem em dois mundos paralelos, e ao procederem assim, desprendem as perspectivas democráticas da realidade. O que almejo é ver a democracia do/no cotidiano, das pessoas, do contexto pedagógico e da educação das crianças pequenas.

Cito um autor seguido do outro para que similitudes e diferenças possam ser percebidas sem a minha interferência.

Foi a conjunção entre democracia e liberdade económica e individual que se tornou suspeita para a crítica mais importante então dirigida à ideia democrática: a crítica de inspiração marxista. Esta mostrava que o cerne desta pretensa harmonia entre as liberdades públicas e a livre escolha dos indivíduos era o «mercado livre», isto é, a dominação da classe capitalista. Entrava assim em jogo uma nova oposição. Denunciava-se a «**democracia formal**» como a aparência que cobria a realidade da denominação. Ao que se opunha a ideia de uma **democracia real**, isto é, de um poder real da coletividade sobre as suas condições de existência e de uma real igualdade dos indivíduos, já não representada pela esfera estatal, mas experienciada na vida concreta (RANCIÈRE, 2011, p 36. *sic. grifos nossos*).

Haveria, portanto, uma tensão entre capitalismo e democracia, tensão essa que, uma vez resolvida a favor da democracia, colocaria limites à propriedade e implicaria em ganhos distributivos para os setores sociais favorecidos. Os marxistas, por seu lado, entendiam que essa solução exigia a descaracterização total da democracia uma vez que, nas sociedades capitalistas, não era possível democratizar a relação fundamental em que se assentava a produção material, a relação entre o capital e o trabalho. Daí que, no âmbito desse debate, se discutissem modelos de democracia alternativos ao modelo liberal: a **democracia participativa**, a **democracia popular** nos países da Europa de Leste, a **democracia desenvolvimentista** dos países recém-chegados a independência (SOUSA; AVRITZER. 2002, p. 43).

O embate entre democracia formal e democracia real é o primeiro que, a meu ver, é descaracterizado, perdendo força diante das outras tipologias, primeiro porque essa dualidade tratou de duas formas diferenciadas de ver as democracias que aconteciam concomitantes, mas sob regimes político-econômicos diferentes, antagonizando as democracias do leste europeu das demais. Com a queda do muro de Berlim, muitos comemoraram o triunfo da própria democracia. Isso por causa do já mencionado antagonismo entre socialismo e democracia, tão bem exposto por Nelson Coutinho, em “A democracia como valor universal” (1984), e por Claude Lefort (1983), um dos principais escritores desse embate.

(...) a configuração da questão, determinada pelo jogo destas duas oposições, durou tanto tempo quanto a partilha efetiva do mundo entre dois blocos geopolíticos. Durou até à queda da União Soviética e do seu império. Mas o que merece a nossa atenção é a forma como este se desfez e a nova configuração da questão à qual esta decomposição deu lugar. Antes de mais, o fim da partilha do mundo em dois blocos foi celebrado como o triunfo puro e simples da democracia à escala mundial. (RANCIÈRE, 2010, p. 38).

O que é imprescindível evidenciar é que, tanto Lefort, como Rancière, que cito a seguir, não dualizam democracia real e formal, ou socialismo e democracia, mas sim democracia e totalitarismo. Aqui não se trata de nuances de forma de governo, mas de sistemas ideológicos, formas de subjetivação, controle e gestão da vida privada de cada indivíduo.

Há quarenta anos a questão da democracia formulava-se a partir de duas oposições. A primeira era a oposição democracia / totalitarismo que percorria os países ocidentais. Dava-se o nome de democracia a um sistema de governo fundado na representação parlamentar, nas eleições livres, nas liberdades públicas de associação e de expressão e na proteção dos indivíduos contra o arbitrário estatal. À democracia assim concebida opunha-se o totalitarismo, ou seja, o controlo total por parte da máquina estatal, graças à existência de um partido único, tanto da esfera pública quanto da vida privada. A oposição assim estabelecida fazia da democracia não apenas uma forma de governo entre outras, mas um modo de vida global caracterizado pelo acordo entre um funcionamento das instituições, um modo de vida social e um conjunto de valores partilhados (RANCIÈRE, 2010, p. 30).

Ver-se com “o triunfo da democracia em escala mundial” a legitimação de uma concepção hegemônica de democracia que não é só alvo de críticas como apresenta diferentes problemáticas, que vão: da burocracia estatal, ao método ou *procedimentalismo* para a efetivação democrática; os problemas da representação/representatividade associados apenas a um problema de escala, até passarem a se relacionar a questões de identidade, autorização e prestação de contas; o debate entorno da ideia de consenso e a impossibilidade dos dissensos; assim como, o efetivo significado de *pluralismo*, e por fim, as práticas e os arranjos participativos. Cabe lembrar que tanto o totalitarismo quanto o liberalismo buscam o consenso: um buscando eliminar as oposições, e o outro negociando com elas. Apoiar-se em Rancière (1996), significa ir em outra direção, ou seja, buscar o dissenso, uma vez que o consenso pode levar a um centrismo, e o dissenso abre frestas que permitem as renovações.

Parece-me que a disputa em torno das formas e variações da democracia ainda retratam uma contenda pela prevalência de um modelo hegemônico, e não da qualidade da democracia, essa só vem a tornar-se agenda em uma *terceira onda de democratização*. Corroboro com Bobbio (1986), quando pontua que não há uma democracia pura, não existindo apenas uma única democracia representativa possível, nem uma única forma de instituir-se e viver sob uma democracia direta. Assim, cabe-nos pensar e propor itinerários contra-hegemônicos que busquem edificar práticas democráticas participacionistas ao mesmo tempo em que se enfatiza as especificidades da construção de experiências de “*Democracia Local*”, é o que esta pesquisa não só visa demonstrar, mas o que ela é.

A democracia tem sido, desde sua gênese, uma narrativa do masculino, que exclui os “outros”. Os problemas das mulheres e das crianças, ainda hoje, não são vistos como problemas da democracia, são despoliticizados, ficando à margem do debate democrático. Essa pesquisa quer afirmar a democracia como conceito e valor do feminino, em que: edificamos a vida cotidiana com todas e todos; buscamos o bem-comum; lutamos pela construção de um novo espaço público, do diálogo e do fazer junto; da cidadania como ação e identidade política; por tanto, se relaciona ao processo educacional desde a primeira infância, para construção-formação de outras formas de sociabilidade política democrática, e não só de um regime de governo. Essa democracia do feminino vem sendo fomentada em diferentes espaços e de diferentes formas, entre elas a que essa pesquisa retrata.

3 DO ENGATINHAR AOS PRIMEIROS PASSOS: A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS MARGENS DA DEMOCRACIA

Perguntei a um homem o que era o Direito.
Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade.

Oswald de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928.

Há uma afirmação que ao mesmo tempo que orienta é a suma daqueles que exercem uma reflexividade andarilha, que ao buscarem elaborar seus pensamentos põe-se a caminhar, deles vem o dito “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. Mas, para uma andarilha fincar o pé e delimitar o lugar de onde fala não é tarefa fácil. Por que então delimitar “um” espaço de fala, quando ao caminhar nos ocupamos de tantos lugares? O campo acadêmico tem exaltado “o lugar de fala” como lugar de pertença, de identidade, de empoderamento do discurso, como propriedade de *sujeito* na acepção foucaultiana do termo, daquele e/ou daquela que sofre a ação, que está sujeitado e subjetivado pelo lugar do qual se ocupa e que lhe ocupa, desterrando assim os foras-de-lugar, os e as nômades e caminhantes.

Sendo esta pesquisa parte do lugar do conhecimento e discurso acadêmico, não posso ausentar-me de tentar delimitar esse lugar, que não é meu enquanto propriedade, e nem de legitimação de minha fala, estou me esforçando para dizer desses lugares como locais de passagem aos quais busco não me aprisionar, e ainda percorro engatinhando. Mas, dentre os lugares que já percorri até esse trecho da minha caminhada profissional, aquele que me ocupa e que tenho preferência em ocupar diz respeito ao lugar da *política educacional para as crianças pequenas e bebês*. Ele é também o lugar de partida e de chegada desta pesquisa, onde se situa a sua *questão* principal, que é **como a Educação Infantil, em suas instituições e política educativa, toma parte do debate democrático e garante a vivência dos princípios da democracia como intencionalidade pedagógica?** E o objetivo deste capítulo: **investigar como a Educação Infantil tem apresentado e debatido, os temas referentes à Democracia e seus princípios.**

A política é um lugar um tanto inóspito para permanecer-se, deixou de ser o *lugar da promessa, do discurso da potência* (RANCIÈRE, 2014a), das críticas contundentes, dos posicionamentos radicais, da profundidade da realidade, para ser o lugar dos ressentimentos, das disputas pelo poder e da *despolitização*. *O fim da*

política chegou a ser anunciado, como se ela se resumisse a um *corpus* filosófico de séculos atrás, das utopias igualitárias e da promessa comunitária que não aconteceram, então seria necessário *secularizar* a política, dessimbolizando-a da representação de “arte política como programa de libertação e promessa de felicidade” (RANCIÈRE, 2014b, paginação irregular). O filósofo dedica-se a estabelecer as margens que delimitam o percurso das nossas noções sobre o político e a política, por vezes entendidas como sinônimos mas não o são, ele assinala:

(...) o nó da questão política vê-se reconduzido ao ponto de articulação entre as práticas de comando e as formas de vida que são apresentadas como seu fundamento. Ele é reconduzido à questão do poder, das paixões fundamentais que sustentam a relação entre a dominação e a servidão ou às maneiras de viver que lhe dão este ou aquele estilo. O pensamento do político oscila então entre dois pólos: a tragédia psicológica das paixões de amor e de ódio, de medo e de piedade, de servidão e de dominação, eventualmente destacada pelo grande drama teológico-político, e a comédia sociológica dos costumes que comanda esta ou aquela forma de lei e de poderes, eventualmente destacada pela ética ou pela fenomenologia do “viver em conjunto”. (RANCIÈRE, 2014, paginação irregular. *sic*).

O pensamento de Jacques Rancière (2014b) ao articular a acepção política à democracia não é fluído, vai da *regulação engenhosa das paixões do múltiplo* inerentes à arte política aos artifícios e desvios de uma concepção de democracia que ao mesmo tempo que se refere, em um recuo às suas metáforas fundadoras, às teorias aristotélicas e platônicas sobre ela, se desvia, rompe e constrói contra-princípios, para, no fim, afirmar *a democracia como um modo de subjetivação pelo qual se constitui sujeitos políticos* e da política dissociada do pensamento do/sobre o poder, como *uma forma dissensual do agir humano*. Para aproximar-se de seus argumentos, de forma sintética, tem que se *conceber a política pela natureza dos atos dos sujeitos específicos*, em vez de deduzi-la de uma teoria geral do sujeito reconduzido à questão do sujeito do/de poder ou remetida a sua natureza de gestão dos interesses de uma comunidade. Vejo que os nossos estudos na área de política educacional pouco se aproximam dessa forma de operar os conceitos de política e de democracia.

Mesmo dentro de uma *epistemologia pluralista* a política está relacionada à configuração macro de poder, considerando interesses e ideologias; e as políticas educacionais são tratadas como respostas do Estado para atender problemas existentes e demandas da população, como afirma o professor Jefferson Mainardes

(2018) ao tentar delimitar o objeto de estudo do complexo e abrangente campo teórico da política educacional, mesmo considerando seu processo de expansão permanente o professor delimita os estudos da área nas seguintes questões:

- a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política educacional (Estado, neoliberalismo, relações entre os setores público e privado, fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais e epistemologias da política educacional, entre outros);
- b) Análise de políticas (implementação, avaliação, etc);
- c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar);
- d) Legislação educacional;
- e) Financiamento da educação;
- f) Políticas curriculares;
- g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc);
- h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à educação e movimentos de luta pela garantia do direito à educação (MAINARDES, 2018, p. 187).

De minha parte, concebo o campo da política educacional de forma diferente, e assim será possível constatar como é difícil o enquadramento desta pesquisa na categorização traçada acima pelo professor Mainardes. A meu ver, o campo da política educacional deveria reivindicar para si, o *lugar da práxis*, e não apenas um lugar de fala, de elucubrações teóricas desarticuladas de um modo de agir, de um fazer que afirme e confirme os discursos proferidos. É desse lugar, que, por vezes é lacunar, de quem pensa, faz, idealiza, estuda e concebe educação na ação, para a ação, no coletivo, na tomada de posições, mesmo que não as mais certas, mas as que nos colocam na posse de sujeito histórico, autor e produtor da história individual e coletiva, que me ocupo.

Tratar de política educacional pela pessoalidade, de forma narrativa, por vezes, aparenta o diletantismo de quem toma para si um assento seguro e confortável, que não o é, e do qual não tenho posse, pois não é um lugar da propriedade, da estabilidade, mas sim de movimento, de dinamicidade e das pluralidades. Contudo, *apresentar trajetórias políticas*, e conceber a política como atuação e não como pura implementação (MANAIRDES; BALL, 2016) dentro do esforço do diálogo e da reflexividade crítica, foge da forma estruturalista, positiva e inflexível que vem caracterizando boa parte das investigações inscritas no campo de estudo das políticas educacionais, que nos parecem fazer “mais do mesmo”, como sugere Martins (2013).

Quem busca por trilhar novos caminhos depara-se com o desafio da construção de margens para o percurso, da delimitação de espaço por onde pisarão não só seus próprios pés, mas também os pés e onde passarão as cabeças daquelas(es) que por escolha ou acidente buscarem seguir esse caminho. Rancière (2014) fala da necessidade de recuar e escrever uma *topografia* metafórica da política que convide a “deslocar a questão das origens e dos fins da política para a questão geral das suas ‘margens’, ou seja, das diferentes maneiras da política delimitar o seu território e enfrentar seus abismos (RANCIÈRE, 2014, p. 9)”. Sendo assim, vem a pergunta: qual o lugar da discussão sobre democracia na política de educação infantil brasileira?

Para tentar responder a essa questão, busco estabelecer um diálogo com parte da legislação da Educação Infantil brasileira; os marcos legais dos direitos das crianças; e dos aportes teóricos do campo dos Estudos da Infância e das Crianças, concepções e fundamentos (teóricos e políticos) que auxiliem a pensar como conceber, suscitar e debater saberes e práticas educacionais para as crianças pequenas que se ancorem em princípios democráticos. Assim, ladriho o percurso deste capítulo, em que faço anúncios, críticas e pontuo a problematização da *democratização da, na e com* a Educação Infantil, buscando dar visibilidade para as crianças e pensando nas relações de poder que as circunscrevem e circunscrevem o seu espaço educacional institucionalizado.

Mas antes disso, incursiono um breve passeio pela discussão democrática na educação brasileira de maneira mais generalizada, o que se mostrou um grande desafio pelo risco de cair no *lugar-comum* que focaliza a conjuntura socioeconômica, em detrimento da disputa de concepção democrática inerente a ela; assim como, pela escolha do recorte temporal e de perspectiva teórica a ser feita. Assumindo vários riscos, inclusive esses que acabo de anunciar, escolhi um diálogo com, e a partir do estudo da obra *Educação para a democracia: introdução à administração educacional* escrita por Anísio Teixeira em 1935, por motivos que justificarei no decorrer desse recorte.

O ideal de escola pública republicana, e liberal, pode ser melhor reportado no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹⁵. Contudo, as contendas

¹⁵ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade tornar-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

em torno dos traços de autoria e tendências político-ideológicas antagônicas inerentes ao documento obscureceram os princípios republicanos de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade (do Estado) que foram construídos pela maioria, mesmo que não o fossem de forma consensual, o que caracteriza não só a sua perspectiva democrática, mas a disputa pela concepção de educação e de oferta da escola pública no Brasil desde então.

Esse é um debate profícuo dentro do campo da educação há mais de oitenta anos, educadores renomados como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Demerval Saviani, entre outros, dedicaram-se com afinco à caracterização da função da educação pública, eu não irei para além deles, tão pouco replicá-los, mas rememora-los fazendo justiça ao “pioneirismo” renegado. Considero que, por vezes, a política educacional perde-se entre: abrir mão das disputas históricas ou centrar-se apenas nelas.

Esta pesquisa inscreve-se no movimento em defesa da educação e da escola pública para todas e todos, que seja laica, gratuita e de qualidade, amparada em fundamentos republicanos que de certa forma unificaram, no passado mais do que no presente, a tradição socialista e os ideias liberais. A meu ver, Luiz Antônio Cunha, que muito além de prefaciá-la a obra de Anísio Teixeira, caracteriza o panorama das disputas em torno do projeto de educação e do projeto de democracia que vinham sendo pleiteados naquele contexto do final da Primeira República (1889 – 1930) e que também atribui destaque ao Manifesto dos Pioneiros como ponto de partida para entendimento da obra de Anísio Teixeira escrita dois anos depois do Manifesto.

Na época do Manifesto, os protagonistas do campo educacional se agrupavam numa formação autoritária, que reunia os católicos, os fascistas e os simplesmente defensores da ordem estabelecida; noutra formação estavam os liberais, que lutavam por uma “educação nova”. Estes últimos se dividiam, por sua vez, numa tendência elitista e noutra igualitária. A esta última se aliavam raros educadores socialistas, entre “utópicos” e “científicos” (CUNHA, 1997, p.11).

Não há o objetivo de maior aprofundamento no Manifesto, mas reforçar na memória coletiva do nosso campo, como ele defendia caber ao Estado a organização dos meios para efetivar o direito à educação integral, mediante um plano geral de educação, de estrutura orgânica que tornasse a escola acessível em todos os níveis aos cidadãos. Essa escola “era” compreendida como “microcosmo da sociedade, capaz de formar indivíduos orientados para a democracia, e não para dominação/subordinação; para a cooperação em vez da competição; para a igualdade, e não para a diferença (CUNHA, 1997, p.11)”.

Havia um formato institucional da educação nacional que vinha sendo influenciado pela ideia de *escola socializada* presente no Manifesto, ao mesmo tempo em que defendia o máximo desenvolvimento daqueles que o país mantinha em condições econômicas de inferioridade, daí o princípio da *escola única ou unitária*. Esses ideais eram atribuídos pelos conservadores à tradição socialista que buscava a reconstrução das relações sociais por reformas pedagógicas. Contudo, o ponto nevrálgico da questão pela qual diferem Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, então protagonista da conjuntura educacional do contexto do Manifesto, “dizia” respeito à divisão do sistema de ensino e da função das escolas primária e profissional, como aquelas que serviam à classe popular, enquanto a escola secundária e a superior à elite, ou seja, uma educação para o trabalho e outra para a cultura. Anísio opunha-se ao divórcio entre a escola e trabalhadores manuais versus intelectuais. Esse “paralelismo” manteria o processo de estratificação social o que se constituía como uma ameaça à democracia.

A despeito da recomposição da dualidade educacional, a luta pela unificação dos sistemas escolares não é nem foi em vão. Ela tem propiciado o acesso de um número cada vez maior de pessoas – as provenientes das classes populares - ao patrimônio cultural comum da humanidade e da nação, antes reservado às elites sócias e econômicas. Isso propicia às classes populares a formação de seus próprios intelectuais, independente do paternalismo das elites bem pensantes. Ainda que parcial, o caráter democrático desse acesso em termos propriamente educacionais resulta, principalmente, do fato de que a dualidade passa a ser percebida e criticada não só pelas elites bem-intencionadas, que se aliam ao povo, mas também pelo próprio povo. Quer dizer, a própria luta contra a dualidade passa a ser democratizada (CUNHA, 1997, p.26).

Rememorar Anísio Teixeira em sua obra “Educação para a Democracia” é contar de um educador, gestor distrital da educação, que tinha a convicção da possibilidade de unir os ideais democráticos à prática educacional, por isso foi

perseguido, “difamado como socialista” e demitido. Também direcionou muitas críticas à ineficiência da administração pública e à má capacidade de governar de “alguns” homens. Ele defendia uma educação humanista, mesmo que ainda baseada em uma ideia civilizatória do humano, que se dava pelas artes, filosofia, literatura e poesia, como poder criador de atribuir sentido e significado à própria vida, da humanidade, que se não foi cultivada e estimulada pela educação como manter a fonte inspiradora da qualidade humana (TEIXEIRA, 1997).

Outro ponto que me convenho de Anísio Teixeira para um debate atual dentro do campo da política educacional é a lucidez com a qual ele distingue o papel do Estado dentro de distintas conjunturas políticas. Talvez, para ele fazer essa distinção naquele contexto histórico em que o Estado ainda não sofria, em todos os âmbitos, dos ataques do capitalismo neoliberal tenha sido mais fácil, contudo como o capitalismo é cíclico e condiciona/permite diferentes configurações do regime democrático e antidemocrático, lembrá-lo permite-nos a fluidez relacional que por vezes somos chamados a tomar para que as nossas defesas ideológicas pautadas em uma configuração imutável de Estado não nos arrastem com ele para dentro de modelos totalitários da administração da *res pública*. Lembrando que a perspectiva democrática a qual Anísio defendia, vista por nós dos dias de hoje é nitidamente a liberal, contudo pare que em seu tempo isso não era nítido para todos. Em suas palavras:

Uma das formas, pois, de se conservar a independência da educação está em defendê-la do absolutismo do Estado ou da intolerância de outras instituições, em qualquer dos seus aspectos. O Estado democrático é, por excelência, o Estado que toma a si próprio a tarefa de manter essa liberdade, essencial ao desenvolvimento e progresso da sociedade e da educação (TEIXEIRA, 1997, p. 54).

Ele continua a defesa do Estado democrático que defende suas instituições para sua própria existência enquanto sistema político de governo. E, para garantia da educação democrática, em uma sociedade efetivamente democrática, a educação precisa ser o espaço da liberdade, em que as forças sociais consensuais ou contrárias, criam condições legítimas para sua própria manutenção. O governo da educação tem sido feito ao longo da história a partir de três direções: i) da Igreja que definia a direção espiritual e de pensamentos dos homens de forma homogeneizante; ii) do Estado, que muitas vezes faz dela a forma de perpetuação

de sua ideologia; iii) a partir do controle indireto da própria sociedade pelo jogo das forças em desenvolvimento. O peso de cada uma delas, e a direção que a educação assume dentro desses aspectos depende das características políticas do país.

A profunda afinidade entre educação e regime democrático provém menos do fundamento do voto popular, que da sua necessária imparcialidade doutrinária e confiança no progresso da humanidade, em que uma e outro devem assentar. Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias (...) (TEIXEIRA, 1997, p. 57).

Anísio Teixeira (1997) afirmou em 1935: “A crise moderna de democracia não é uma crise de excesso de democracia, mas de falta de democracia (...) tudo que a democracia prometera falhou, porque as instituições com que o buscamos realizar não eram aptas à consegui-lo (p. 254), e arremata, “só existirá democracia no Brasil, no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública (p. 248)”, parece uma fala um tanto salvacionista, que precisa ser relativizada, todavia, ela precisa ser constantemente retomada. A partir dela decorre a pergunta: a nossa escola pública da infância é uma máquina da democracia, que auxilia a instituí-la em nosso país? Ou esta instituição não deve ter essa intencionalidade?

Foi interessante perceber pela leitura de parte da história da educação brasileira as disputas entre conservadores e liberais ombreados, e, por vezes, até misturados com os socialistas em torno da pauta da educação, assim como pelos contornos da configuração da democracia brasileira. Esse quadro intrincado ratifica a democracia como sistema político complexo, o que torna árduo o esforço teórico de pensá-la e concretizá-la dentro da educação em um contexto tão peculiarmente diversificado e plural como o brasileiro, e o que também lhe atribui uma multiplicidade de expressões condicionando a um processo de recriação de suas formas de ação que acabam por influir no desenho institucional da educação pública da educação infantil ao ensino superior, foi o que eu ansiei demonstrar ao privilegiar esse curto diálogo com Anísio Teixeira.

3.1 CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É sabido que, desde a Constituição Federal de 1988, a “Constituição Cidadã”, que garantiu diferentes direitos às crianças, constituindo-as em “pequenas cidadãs”, instituiu, entre eles, o direito à Educação Infantil, como direito das crianças e de seus responsáveis, e como dever do Estado (Artigos 208 e 205,

respectivamente¹⁶). Mas, antes mesmo de sua concretização, pesquisadoras(es) e profissionais da área já se dedicavam ao debate acerca da *democratização* do acesso à Educação Infantil às crianças de zero a seis anos de idade, e de qualificar a inclusão dessa primeira etapa educacional como um direito social importante.

Acredito que não caiba ao âmbito desta pesquisa recapitular todos os marcos regulatórios que implicam diretamente a Educação Infantil desnudando o “espírito do tempo” que os envolve/envolveu. O objeto é, pois, demarcar, no âmbito de tais documentos governamentais de abrangência federal, o que eles nos dizem e como fundamentam a discussão de matriz democrática na Educação Infantil. Sendo assim, aqueles que têm peso de lei tornam-se mais relevantes, dadas às descontinuidades das políticas, esses constituem-se referências mais seguras no sentido de uma dita “estabilidade legal”.

Tem sido no cercamento da questão do acesso que o debate político democrático da área vinha preponderando, enquanto pauta legítima, mas não única, passando da preocupação com a *democratização do acesso* e permanência para outras formas de democratização, a dos conhecimentos e das relações de poderes entre os adultos, principalmente com foco privilegiado na gestão institucional. No meu compreender, uma forma ainda parcial de pensar a democratização **da** e **na** Educação Infantil.

Temos visto que a discussão em torno da democratização **da** Educação Infantil não se circunscreve apenas ao acesso, enquanto universalização do atendimento, mesmo que a expansão sempre tenha sido e continue sendo um anseio de muitas(os) enquanto direito, esse tem sido um terreno arenoso para a área. Primeiro com a Lei 11.274 de 2006, que alterou o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, tornando o ensino obrigatório com duração de nove anos, iniciando aos seis anos de idade, oficializando a passagem das crianças desta idade para o Ensino Fundamental; depois com a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade na Educação Infantil, através da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, e o que isso realmente tem significado para área.

¹⁶ No título VIII Da Ordem Social, Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I Da Educação a Constituição Federal Brasileira estabelece: **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação Infantil é um *direito* que tem sua oferta obrigatória por parte do Estado, no caso pelo ente municipal como principal responsável desde 1988, mas que até 2009 não “impunha” a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos de idade aos seus responsáveis. Como direito das crianças e de seus responsáveis, ficava facultada aos adultos a decisão de iniciarem o processo educacional antes ou depois dos seis anos de idade, sem que isso condicionasse quaisquer formas de prejuízo ou punição a eles e às crianças. Esse embate apresenta paradoxos sobre como nem sempre a garantia de “direitos”, ou melhor, de legislação, garante liberdades. Por vezes, como na acepção *foucaultiana*, é a instrumentalização do controle.

Essa discursão sobre como lidamos com o estado democrático de direitos, como uma caracterização da democracia liberal, de sua regulação, da garantia das regras do jogo tem sido marca da nossa democracia que até então não vinha recebendo críticas evidenciadas, pois os direitos assegurados na área das políticas sociais geralmente são fruto de uma demanda legítima e da luta da população para acessá-los, talvez por isso não levem à problematização que estamos atuando na política regulatória de um estado neoliberal, e não na democracia em um estado social-democrata ou socialista. É o caso do direito à educação das crianças pequenas. Todavia, quando o Estado passa a regular em seu benefício, por seu livre arbítrio indo ao encontro de algumas expectativas sociais, a ideia de “estado de direitos” com plena autonomia regulatória, apartada da sociedade civil, é colocada em xeque, ainda mais quando a configuração desse estado tende para perspectivas antidemocráticas.

A matrícula das crianças na Educação Infantil em creche ou pré-escola é entendida como um *compartilhamento* da educação que os pais e as mães dividem com o Estado. Mas a antecipação da obrigatoriedade de matrícula vem reconfigurar parte do sentido subjacente a esse direito, transformando-o em dever. A ideia de *compartilhamento* e a reafirmação constante que a Educação Infantil sustenta-se nessa relação de parceria, confiança mútua e trabalho coletivo com as famílias, é alguns dos aspectos que configuram o caráter especial dessa etapa educacional, que vemos como uma possibilidade de ganho ao debate democrático na área.

Retomando a gênese da Educação Infantil enquanto direito educacional, ver-se que ela configura-se de forma diferenciada das outras etapas educacionais, principalmente em comparação com a trajetória de constituição dos primórdios da

escola obrigatória que surge no contexto francês do século XVI (ARIÈS, 1981) como “oferta” estatal com objetivos políticos homogeneizadores predefinidos. A educação obrigatória cumpriu papéis que o Estado atribuiu-lhe: de difusora da língua materna; de unificação do Estado-nação; do fortalecimento desse Estado; de ascensão da burguesia ao poder. Ademais, ela desenvolve papéis pautados pelas demandas do Estado, de formação de mão de obra, do “investimento” no capital humano e da formação de uma cidadania pré-formatada pelo liberalismo.

Já a Educação Infantil, bem distante dessas atribuições de Estado, origina-se como fruto de uma demanda da conjuntura histórica das sociedades industriais e das reivindicações populares enquanto direito social e sua configuração posiciona-lhe um papel diferenciado, mesmo que dentro da mesma conjuntura de desenvolvimento do capitalismo. Desde a sua gênese, ela não teve uma função de Estado, ainda assim, sempre cumpriu e cumpre um papel social e político relevante no contexto das sociedades ocidentais, ainda que disputando posições no jogo dialético com os ideais (neo)liberais e (neo)colonialistas, apresentando desde aí esses paradoxos ou dissensos inerentes a uma demanda popular, até operária e de ideias políticas alinhados às pautas socialistas, mas dentro de um estado de capitalismo tardio, o que mostra a (des)configuração de nosso ensaio de socialdemocracia.

Barbosa (2009) lembra-nos que só há pouco tempo os operadores da área de Educação Infantil foram credenciados para a interlocução dentro dos sistemas educacionais, antes ela era, e talvez continue sendo, um campo marginalizado tanto no âmbito das práticas e teorização quanto da discussão da política educacional nacional. Mas, apesar de sua condição de iniciante, e se poderia afirmar até marginal, no campo educacional, ela não precisa submeter-se a todas as regras das demais etapas da educação básica, nem aceitar ser colocada no ostracismo das discussões do âmbito da política de educação, para tanto é necessária a nossa constante busca por fazermos-nos ouvir enquanto área.

Não é redundante ressaltar que a educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos continua sendo uma construção social e política, edificada cotidianamente, que precisa ser afirmada e realizada nos diferentes espaços, âmbitos e por diferentes agentes, nos quais esta pesquisa pretende ser inclusa, e na qual se defende que as crianças sejam partícipes. “Acreditamos sim,

que (...) ocorre a **construção da igualdade política** neste local de acolhimento da diversidade que é a educação infantil (BARBOSA, 2009, p.174, grifos meus)".

A partir do momento que há o reconhecimento da Educação Infantil enquanto direito assegurado na Constituição Federal e quando a qualificação dessa oferta é caracterizada na LDB nº 9.393/1996, retomarei a discussão sobre ela em seguida, há uma ascensão das discussões que visam configurá-la. Tem-se, então, a construção e afirmação de suas especificidades, a partir, na minha óptica, das seguintes fontes de difusão: i) das práticas pedagógicas das instituições, mesmo que, de início, fossem oriundas de práticas miméticas, e da lógica dos erros e acertos; ii) do avanço dos estudos e pesquisas na área, produzindo conhecimentos especializados a partir dos sujeitos, das práticas e das características das instituições de educação de crianças pequenas; iii) de sua regulação política, do processo de institucionalização de sua oferta enquanto serviço público e de um direito.

Esse último aspecto receberá atenção, como um dos ladrilhos postos à frente do passo da caminhada – a regulação ou institucionalização política desse serviço. Iniciando pela ideia de *regulação*, que é aqui concebida pela acepção de Barroso (2005) como:

o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Neste sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência (p. 732).

Mesmo com receio da redundância e do cansaço que seja essa rememoração e recapitulação do histórico dos principais marcos legais que regulam a Educação Infantil brasileira, que, por vezes, incluem descrições de seu processo de elaboração e das disputas travadas em torno da escolha de uma perspectiva teórica e política de concepção de Educação Infantil, vide pesquisas, como Cerisara (2002 e 2007), Kramer (2006) e Faria (2005), as contendas inerentes ao processo de regulamentação que configuram o campo e as diferentes posições inerentes a ele marcam a perspectiva simbólica-ideológica do fazer política pela perspectiva do *desentendimento*, como em Rancière (1996),

Por desentendimento entendemos um tipo determinado de situação de palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura. (...) O desentendimento não é de modo nenhum o desconhecimento. (RANCIÈRE, 1996. p. 10 – 11).

Independente das disputas inerentes à configuração de um projeto de Educação Infantil em aspectos político-pedagógicos, ou seja, do que estou chamando de qualificação de sua especificidade, em paralelo a essa configuração deu-se o processo de expansão dessa etapa educacional, defendida como democratização da Educação Infantil em termos quantitativos, pensada de forma relacional ao aspecto da qualidade da oferta. Quando a LDB de 1996 foi promulgada, falávamos de uma população de 18.731.074 crianças de 0 a 4 anos de idade, corte etário efetuado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. As crianças de 5 e 6 anos de idade entravam no corte etário que vai dos 5 aos 9 anos de idade, os dados representam a ideia numérica de como pautar a garantia de direitos como democratização envolve, diretamente, uma faixa populacional grande, e indiretamente uma maior ainda.

O debate sobre democratização poderia ser aprofundado substancialmente com o vasto uso de dados quantitativos, com cruzamento numéricos, e quaisquer amostragens que eu apresente sempre poderá ser analisada de diferentes formas e para distintas finalidades. Por isso, por si só, os dados não apresentam verdades absolutas, são sempre passíveis de interpretações condicionais, ou relacionais, pois, imersos dentro deles, temos crianças que habitam as cidades e o campo de norte a sul deste país, que são populações das florestas, são povos ribeirinhos, caiçaras, quilombolas; que são meninas e meninos; negras, brancas, pardas, amarelas, índias e de tantas outras etnias e nacionalidades que estamos a receber em nosso país pelas crises migratórias mundiais. Crianças e bebês que são de diferentes classes sociais; integrantes de diferentes identidades geoculturais. A democratização do direito perpassa pela capacidade analítica de entender para quem e como essa oferta está sendo assegurada, ou não. A democracia e democratização passam por esse entendimento.

Mas há também dissensos ou dissonâncias a esse respeito, isto é, sobre o entendimento de *democratização* da e na Educação Infantil. Isso se evidencia ao meu olhar ao buscar por referências específicas dentro da área que abordassem o

tema da democracia, da democratização e seus princípios para aprofundamento do debate desta pesquisa. Nessa investigação me deparo com duas das mais importantes pesquisadoras do nosso campo com posições críticas bem diferenciadas sobre o tema. São elas, Fúlvia Rosemberg e Eloisa Rocha, que apresentam críticas à forma como a temática da *democratização* vem sendo pautada entre nós desde os idos do final da década de 1970. Rosemberg (1999) fez a denúncia sobre como o processo de expansão da Educação Infantil produziu diferentes formas de exclusão, - de crianças negras, pobres nortistas e nordestinas, sendo que quando menor a idade, mais longe do acesso a uma educação infantil de qualidade -, mas Fúlvia não pontuou só a exclusão das crianças, como também das mulheres negras e pobres, sem qualificação profissional que eram “recrutadas” como professoras das crianças que se amontoavam em espaços coletivos, por vezes domésticos, sendo socializadas para a subalternidade que se inicia nas creches, visando “engrossar” as estatísticas de atendimento educacional para a faixa etária.

Veremos como uma política de educação infantil para todos, construída a partir de um modelo, com baixo investimento, sustentado pela disponibilidade de mão-de-obra feminina sem qualificação compatível com a função docente e declarando-se como medida para equalizar as oportunidades de acesso ao ensino fundamental nas regiões mais pobres do país (estados do Norte e Nordeste), redundou em novo processo de exclusão de crianças negras do sistema educacional e discriminação de mulheres no mercado de trabalho (ROSEMBERG, 1999, p. 14).

Não é um debate só sobre expansão, democratização do acesso e oportunidades, e da exclusão que gera, é um debate sobre o princípio da igualdade que esteve negligenciado, igualdade de direitos e oportunidades, igualdade de cidadania. Rosemberg mostra que as (des)igualdades atravessam as idades, os gêneros, as classes sociais e as localizações geográficas nesse país. A autora também buscou demonstrar o “equivoco” entre denominar de *democratização* o que deveria ter sido entendido como *demografização*, em suas palavras ela explica:

... a expansão da educação infantil (...), em si não constituem bons indicadores de desenvolvimento, sejam socioeconômico ou educacional. Para que isso ocorra é necessário qualificar o índice de cobertura: se atende à população de crianças na faixa etária prevista com professoras qualificadas para a função. Nesse sentido, a expansão da educação infantil não significa obrigatoriamente um processo de democratização da educação mas pode significar uma realocação, no sistema educacional, de

segmentos sociais excluídos. Como dizem os franceses, em vez de democratização estaria ocorrendo um processo de “demografização”. No caso brasileiro, a inclusão acarreta, paradoxalmente, a exclusão (ROSEMBERG, 1999, p. 30).

Rocha (2007), além de corroborar com Rosemberg sobre a tentativa de universalização das matrículas na Educação Infantil, focou os descaminhos democráticos da área na antecipação do processo de *escolarização*, tendo como foco a ampliação de um conhecimento sistematizado, ao invés da centralidade nos sujeitos reais desse processo educacional. Contundentemente, assegura:

O compromisso com a democratização da educação e com a ampliação do conhecimento não poderá cumprir suas metas se ignorar os sujeitos concretos e situados que constituem-se em objetos da intervenção pedagógica, em especial em contextos marcados pela pobreza e a exclusão social (ROCHA, 2007, p.4).

A fala da professora Eloísa Rocha, abre as portas para outra vertente da problematização do tema da democratização, a que tem foco na garantia do acesso irrestrito ao conhecimento sistematizado, defendida como *democratização do ensino*, a qual ela também faz a crítica pela perspectiva equivocada em que as crianças são inseridas, ou melhor, não inseridas, nesse processo. Mas, mesmo as autoras pontuando os equívocos sobre a democratização da Educação Infantil, não especificam qual democratização acreditam e não relacionam o tema da democratização como uma perspectiva democrática de conceber a educação das crianças pequenas.

O professor José Sérgio de Carvalho (2008) dedicou-se ao tema aproximadamente no mesmo período que Rocha (2007), quando o debate da universalização já havia, de certa forma, se naturalizado, e há um deslocamento das reivindicações por acesso, para se pensar na qualidade da educação que passa a ser ofertada na escola “dita para todos/todas”. Ele diz: “o acesso universal à escola e mesmo a relativa equidade não garantem um compromisso da escola com a ‘cultura democrática’ (CARVALHO, 2008, p. 6)”.

Apresentei (CANAVIEIRA, 2018) o pensamento do autor como uma referência que pondera a diferenciação que há tanto na definição, quanto no entendimento, do que venha ser a *democratização na educação*, essa diferença, segundo José Sérgio de Carvalho, não se restringe a um aspecto meramente conceitual, mas, sobretudo ao desencadeamento de ações que podem levar a

adesões, ou não, de práticas educacionais e sociais ditas “mais valorosas”. Para ele, democratização pode ser tanto “a universalização de oportunidades” ou o “cultivo da liberdade do educando”. Enquanto para uns a democratização concretiza-se por políticas públicas de abertura da escola para todos, *para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres* (CARVALHO, 2008), e por corroborar com essa última perspectiva, tendo poucos interlocutores, que venho tentando diferenciar as acepções de democratização em **da**, **na** e **com** a Educação Infantil.

Ainda que tarde, esclareço que não esqueci ou quis invisibilizar parte da história da Educação Infantil brasileira anterior à Constituição Federal de 1988, que foi instituída pelo viés do dualismo, e não antagonismo, entre educação e assistência social no papel educacional das crianças pequenas. Essa configuração de oferta e de atendimento, assim como os seus fazeres pedagógicos, marcam uma perspectiva política que inscreve parte da narrativa dessa etapa educacional pela *política compensatória*, pelos ditames da desresponsabilização estatal e inscritas a partir do final dos anos de 1970 na lógica do estado mínimo, que, além de tudo, inscrevia-se em um viés conservador, patriarcal, fundamentado pela abordagem da psicologia desenvolvimentista de raiz *biologicista* e *higienista* do controle social, amparada em uma visão naturalista de infância (ABRAMOWICZ, 2009). Considero ainda que tal perspectiva tem desdobramentos políticos que influenciam concepções de Educação Infantil ainda presentes nos dias de hoje, que tratam de uma perspectiva limitada de educação popular e democráticas na/para Educação Infantil, mas que podem encaminhar o debate para um viés acusatório ou de denúncia ao qual esta pesquisa não se filia.

3.1.1 A democratização na Educação Infantil e a garantia de outros direitos

Faço aqui uma bricolagem dos documentos legais com o intuito de perscrutar tais ordenamentos, buscando verificar se eles revelam formas, e como o fazem, de afirmação ou direcionamento para caracterizar práticas e fundamentos democráticos no âmbito das instituições de Educação Infantil. Tem-se assim, além da Constituição Federal, que já foi citada e é a base jurídica da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.393/1096 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009), nas quais aprofundarei o foco. Todavia, para fins do objetivo da

pesquisa, colocarei em diálogo outros dois marcos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e a Convenção dos Direitos das Crianças (1989).

Pesquisas e escritos, como os de Demerval Saviani (1998, 1999), exemplificam como as discussões que nos levaram até a LDB nº 9.394/96 são oriundas do fluxo quase que contínuo das discussões travadas no âmbito da elaboração da Constituição Federal de 1988 a partir do *movimento crianças na constituinte*¹⁷, haja vista os longos anos de tramitação pelos quais a LDB passou até ser homologada. Além de, por si só, ser um marco da garantia dos direitos das crianças pequenas à Educação, em seu corpo a LDB traz no artigo 22 a integração da educação Infantil à Educação Básica, como primeira etapa no nosso sistema educacional; e, no artigo 29, subscreve que a Educação Infantil é responsável pelo: “o *desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*” (BRASIL, 1996). Naquele momento histórico vigorava a ideia da indissociabilidade entre o *cuidar e educar*, e brincar já era entendido como materialização que consolidaria a garantia da qualidade educacional e o atendimento dos direitos das crianças.

Porém, é dentro do que chamo de institucionalização da especificidade da área de Educação Infantil que, para além dos primeiros documentos de regulação da política de Educação Infantil, o conjunto de documento das *Carinhas*¹⁸, que tem valor político e histórico inestimável, é, na minha forma de entender, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que vão atribuir peso de *regulação* para essa etapa educacional. De autoria do Conselho Nacional de Educação e de aplicabilidade controlada pelos Conselhos Municipais de Educação e na ausência

¹⁷ Na época da elaboração e tramitação da Constituição Federal de 1988, houve a formação de uma Comissão Nacional Criança e Constituinte que organizou e liderou o movimento conhecido como “Constituinte: Lute por Mim – a criança e o adolescente: propostas para a Assembleia Nacional Constituinte”. Esse movimento envolveu vários segmentos da sociedade civil em torno da organização de estratégias políticas, cujos objetivos consistiam na articulação com deputados e senadores, visando à obtenção de compromisso por parte dos constituintes com as reivindicações do movimento. BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória; MOTTA, M^a. Cecília A. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce. (orgs.). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*, pp. 33-50. Campo Grande: UCDB, 2003.

¹⁸ O conjunto de documentos, chamados carinhosamente de documento das Carinhas, em alusão aos

rostos de crianças de diferentes etnias impressos na capa destas publicações, buscava a superação da dicotomia educação/assistência, explicitando objetivos, diretrizes e linhas de ação prioritárias para o segmento, para a garantia do direito da pequena infância a uma educação de qualidade. Para aprofundamento, ver Faria (2005) e Santos (2014).

destes, dos Conselhos Estaduais, as Diretrizes buscam regular o funcionamento das instituições de Educação Infantil por todo o país, nas diferentes redes e sistemas de ensino, o que ratifica a sua legitimidade.

A primeira versão das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil – DCNEI, instituída em 1999, pretendia-se um marco do enfrentamento político da visão educacional implementada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (PMDB) em seus dois mandatos presidenciais (1995 - 2002), fazendo-se imprescindível repetir o caráter privatista e de estado mínimo implementado pela política neoliberal a qual aquele grupo partidário filia-se, e o qual a referida DCNEI vai de encontro, pois a política governamental em documentos próprios trazia para o campo educacional concepções curriculares da fragmentação dos saberes, pacotes formativos de comunhão à agenda política dos organismos internacionais multilaterais.

As DCNEI (1999) surgem no ceio desse cenário para firmar um enfrentamento frente às concepções de Educação Infantil instituídas pela política dos Parâmetros Curriculares, precisamente aos Referenciais Curriculares para Educação Infantil, sob os quais outras pesquisas e artigos detiveram-se, como Cerisara (2002), Aquino e Vasconcelos (2005), Kuhlman Jr. (2007), destacando rigorosamente as implicações teóricas, práticas e ideológicas que tal documento condicionaria à Educação Infantil.

No escopo do que lhe cumpria demarcar, a primeira DCNEI afirmava, em seu Parecer, que “Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, *cidadãos em processo* e alvo preferencial das políticas públicas (...)” (BRASIL, 1999, p. 1, *grifo meu*). Dentre os grandes desafios e aspectos que ganham destaque a partir do Parecer da Resolução (CNE/CBE nº 22/1998), tem-se: a insistente reafirmação da articulação e integração entre família e escola, como regime de colaboração, com negociações, ações e esforços conjuntos; o outro aspecto que ganha contundência é a necessidade da instituição, práticas e adultos profissionais de expressarem a intencionalidade das propostas pedagógicas, e a ênfase na *democratização do conhecimento*. Tais aspectos figuram como premissas relevantes daquele momento histórico, assim como outras, tão importantes quanto, não ganharam tanto destaque no documento.

Um dos maiores méritos do documento, no meu entender, foi ter apresentado os três Princípios, listados a seguir, como fundamentos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil:

1. Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.

Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

- a. Princípio Ético da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;**
- b. Princípio Político dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;**
- c. Princípio Estético da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais.**

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos Centros de educação Infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa e feliz (BRASIL, 1998, p.10, grifos meus).

A primeira questão que se origina após a constatação da validade desse trecho legal é como tais princípios operacionalizam-se ou como foram postos em prática? Considerando que, desde 1999, esta lei está em vigor, tendo sido revisada, mas permanecendo “basicamente” com os mesmos Princípios, complemento a pergunta: como as instituições de Educação Infantil operam tais Princípios? Qual o peso da força da lei? A validade desses preceitos não está em questão, pois acredito que a articulação entre eles suscita a base filosófica do trabalho pedagógico na Educação Infantil, mas sua prescrição dissonante de sua *intencionalidade política*, ou mesmo da articulação de tais preceitos a práticas pedagógicas democráticas concretas, receio, pode tê-los esvaziado de sentido.

Haja vista que as Diretrizes (1999) apresentavam-se como um contraponto ao pensamento hegemônico das políticas governamentais da época, por quais motivos não abordaram uma perspectiva mais crítica contra as precarizações pedagógicas? Contra a representação de infância homogeneizadora que não afirma suas pertencas de classe, raça, gênero e grupo cultural e territorial? Ou dando destaque ao processo de autonomia das instituições para avançar no debate qualificado do rompimento da Educação Infantil com o modelo *escolarizante*? Talvez, só fazer o enfrentamento e o contraponto à política oficial era o possível naquele contexto, a

perspectiva de um potencialidade propositiva mesmo em governos progressistas não são fáceis de serem incorporadas a documentos oficiais, como mostrará esse pesquisa em suas considerações finais.

Percebo que o que temos nessa primeira versão é a apresentação de uma semente que busca solo fértil para germinação, mas que, naquela conjuntura histórica não encontra. Sendo assim, a apreensão do tempo histórico faz-se imprescindível à compreensão das premissas desse debate, para buscar entender como princípios e valores essenciais à convivência em sociedade, por vezes, secundarizam-se em detrimento de outras pautas transformadas em problemas sociais e educacionais que se repetem, sem nos fazer sair do lugar.

A revisão das DCNEI em 2009, 10 anos depois, é repleta de novas/velhas disputas em torno das acepções de Educação Infantil e de Currículo para a área, parte desse debate sobre o âmbito de sua elaboração e a *batalha das ideias* que elas ensejam, além das questões de âmbito político, já foram contempladas, em parte, em minha dissertação de mestrado (CANAVIEIRA, 2010). Todavia, nesse momento, o foco é outro, o que faz necessária a reanálise da Resolução e de seu Parecer a fim de discutir as perspectivas democráticas internas à Educação Infantil, sem o direcionamento do olhar apenas para a democratização da gestão ou dos conhecimentos e patrimônios culturais.

Adentrando a segunda versão das DCNEI, em sua revisão, o primeiro aspecto que venho considerar é a conjuntura política de formulação desse documento. Quero com isso aludir que tanto os ideais governamentais quanto a maneira de fazer política nos governos dos anos iniciais do século XXI no Brasil ganharam, mesmo que com ressalvas, um caráter democrático, legitimador de suas formas de regulação, por configurar as ações políticas com/como trabalho coletivo, feitos com negociações e “coalizações” na busca da construção de consensos. Assim também aconteceu com o referido documento.

A segunda versão avança consideravelmente no sentido da discussão política e democrática, tanto por historicizar o seu processo de elaboração quanto pela grande revisão legal que faz para a reafirmação dos vários direitos das crianças e para especificação desses direitos. O texto do Parecer Técnico do Relator do Conselho Nacional de Educação, professor Raimundo Moacir Mendes Feitosa¹⁹,

¹⁹ Professor do Curso de Economia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Secretário Municipal de Educação de São Luís - MA (2002 – 2009; 2016 – 2017), Ex-presidente da União dos

aborda, em mais de três itens, aspectos fundamentais da discussão que esta pesquisa trava. Quais: 1. Seu histórico, conforme já mencionado; 2. A função sociopolítica e pedagógica da educação infantil; e 3. Seus princípios básicos. Centrarei o debate nos dois últimos itens.

Sobre a **função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil**, as Diretrizes, dentre vários aspectos, reafirmam o lugar que a Educação Infantil inscreve-se no combate às desigualdades, na promoção da equidade e no cumprimento do projeto da República, “de sociedade democrática, com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada” (BRASIL, 2009, p. 5). O trecho a seguir é essencial para a compreensão da especificidade dessa função.

Cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009, p. 6).

O Parecer Técnico do Relator Moacir Feitosa, que acompanha a Resolução nº 05/2009, explicita com maior consistência as concepções que originaram os artigos da Resolução. A Resolução, composta pelos artigos que compõem a DCNEI, foi amplamente distribuída, por isso, é parte mais conhecida e debatida, todavia, para fins de análise, é interessante a leitura complementar que as duas desencadeiam. Na Resolução os aspectos que condizem à discussão em voga – os princípios, fundamentos e práticas democráticas – estão presentes em quatro artigos.

O artigo 6º que repete os **Princípios básicos** norteadores, da primeira para a segunda versão apresenta as seguintes alterações: no **1. Princípio Ético**, foi acrescido o respeito ao meio *ambiente*, às *diversidades culturais, identidades e singularidades*; **2. Princípio Político**, foi suprimida a categoria *deveres*, antes era

“Direitos e Deveres de Cidadania”, ficando agora só dos “Direitos de Cidadania”; **3. Princípio Estético**, a mudança deu-se na alteração das palavras “da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais” para “da Liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. As mudanças parecem sutis, mas se empregado um olhar mais detido, percebe-se que o “tom” democrático instituído na primeira versão ainda era o do controle do Estado, da cidadania como via de mão dupla de direitos e deveres, conforme concepção teórica do direito que apresentarei no próximo capítulo.

Além da permanência dos Princípios básicos (artigo 6º), no texto revisado, há o acréscimo de outros pontos pertinentes ao debate em mais três artigos e seus respectivos parágrafos, quais sejam:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (BRASIL, 2009, p. 19 – 21).

Antes de quaisquer inferências que eu venha a fazer acerca da *discursividade* que o documento mobiliza, por serem documentos curriculares, acredito que devo pontuar que não estou a buscar nele um “currículo para a cidadania” ou explicitamente o tema da formação política para a cidadania, mas menos integrando à perspectiva de Rancière (2007), afirmando que a educação não é uma condição para a política, e não prepara para isso, mas contém uma experiência particular de

“ser capaz de” ou de “potencialidade” que demonstra ser a experiência pedagógica em si mesma um movimento político. Ou ainda:

O ponto de partida é uma sensação de desconforto em relação ao que é feito em nome da democracia (e termos intimamente relacionados, tais como participação, inclusão, deliberação). O termo “democracia” parece referir-se, atualmente, às infraestruturas de participação e inclusão cuidadosamente organizadas. Percebe-se, no entanto, que essas infraestruturas e as medidas políticas conduzem a uma **versão domesticada de democracia** (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 125, grifo meu).

A partir dos argumentos dos autores, cabe a pergunta: qual a versão, tom ou entendimento de democracia que tal documento está instituindo? Segundo Gallo (2015, p. 337), a maquinaria de poder opera sob as populações para que elas acreditem-se cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É oportuno perguntar se realmente o são? Acredito que é justamente em vista dessa reflexão que caracteriza as acepções de democracia e cidadania como polissêmicas, que se justifica a necessidade de discuti-las.

Há diferentes passagens nos escritos de Peter Moss (2009) que auxiliam a ponderar a potencialidade dos documentos legais no sentido da consolidação de práticas democráticas na Educação Infantil. Segundo o autor, o primeiro passo para a construção de práticas democráticas na área inicia-se com a intencionalidade por um direcionamento nessa perspectiva. “É improvável que a instituição de educação infantil como um local para a prática democrática ocorra por acaso. É necessário que haja intenção, uma escolha precisa ser feita, e isso requer condições favoráveis” (MOSS, 2009, p. 426). Com a determinação política de afirmar os ideais democráticos como decisão de um caminho a seguir “enquanto um valor nacionalmente aceito” (MOSS, 2009, p.423), ao invés de outros.

Ainda assim, há um paradoxo que duela entre a necessidade de prescrição, que pontue e prescreva a medida e a maneira das vivências das práticas democráticas e o entendimento que a democracia plena garante a autonomia da instituição e seus atores de decidirem quais e como viver tais práticas. Tem-se, então, explicitado o conflito entre a centralização e a descentralização como perspectivas democráticas a serem consideradas nesse debate.

Continuo seguindo a trajetória por via da legislação, que não se pretende principal, e nem de mão única. Na esfera da inclusão brasileira na Política de

Proteção à infância e adolescência, que conta com outro marco das conquistas das crianças travadas por aquelas(es) imbuídas(os) do discurso democrático, do combate à criminalização da infância pobre, e contras diferentes formas de exploração do patriarcado colonizador, que, visava superar o arcabouço legal chamado *Código do Menor*, aprovado em 1927 e revisto em 1979, até sua substituição pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que nasce amparado por muitos anseios e com a participação da sociedade civil tanto na formulação como na gestão da política.

A lei foi depositária das esperanças de transformação, não como parte de um pensamento tolo ou simplista, mas como expressão da subjetividade penal que a entende como um mecanismo de controle biopolítico fundamental tanto como relação à manutenção de uma ordem quanto para obrigar que as relações sociais se transformem (SCHEINVAR, 2015, p. 104).

O ECA, apesar de citado em boa parte da produção política da área de Educação Infantil, não teve sua importância estendida ao longo do tempo, e nem foi apropriado como ordenamento que respaldasse os fazeres pedagógicos da Educação Infantil, incidia quase sempre como um dispositivo que assegura a perspectiva das crianças como sujeito de direitos pelo cunho jurídico, de assistência e proteção às crianças vulneráveis. Assim ele, que vinha até há pouco tempo passando ao largo da qualificação ou caracterização da educação das crianças pequenas, retorna ao cenário acadêmico pela revisão dos artigos que qualificam os direitos civis e políticos das crianças, a partir do debate que visa estabelecer relações mais democráticas entre adultos e crianças (AGOSTINHO, 2014), visto que vínhamos nos utilizando dele apenas na afirmação dos direitos sociais das crianças à educação.

Na perspectiva de trazer novamente à tona e articular os direitos civis, políticos e sociais das crianças, desde bem pequenas, cabe a retomada e a reinserção desse ordenamento em nossas discussões educacionais. Faço tal afirmação refletindo a partir do meu lugar de fala e de *práxis*, enquanto professora, pesquisadora e militante social da área, que mesmo estudando, laborando e debatendo a Educação Infantil cotidianamente, até este presente estudo também não incorporava, nem via incorporarem, artigos específicos do ECA e da Convenção

sobre os Direitos das Crianças (1989) aos nossos debates educacionais cotidianos no campo da Educação Infantil brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é um desdobramento da Convenção dos Direitos das Crianças, que abordarei no próximo capítulo. Entre os 267 artigos do ECA, três deles nos dizem respeito diretamente enquanto profissionais da educação da infância. Dada a afirmação que fizemos anteriormente, do pouco espaço que tais artigos têm ganho em nosso meio, cumpre reapresentá-los na íntegra,

Capítulo II - Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

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

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; **II - opinião e expressão**; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; **V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação**; **VI - participar da vida política, na forma da lei**; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, **da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.**

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II - direito de ser respeitado por seus educadores**; **III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores**; **IV - direito de organização e participação em entidades estudantis**; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. **É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais** (BRASIL, 1990, p. 16 e 17, **grifos meus**).

Devesse considerar que várias reflexões são possíveis a partir do destaque de tais artigos. Assumo que ao revê-los parece-me faltar condições de abranger todas as considerações que deles são possíveis, o que evidencia mais uma vez sua potência, seja por uma perspectiva positiva do estabelecimento dos direitos ou por uma não positiva, do *aparelhamento das crianças*, normatização e instrumentalização da infância. Independente da opção teórica e política que se

faça, há uma ordem jurídica (e discursiva) estabelecida, ignorá-la não anula nenhuma das duas perspectivas. Apresentar questões ao debate é o caminho escolhido para não estabelecer mais certezas duvidosas do que meias verdades.

Ao pontuar o debate democrático no cotidiano educacional das crianças pequenas, fazemos a pergunta: Como tais artigos, além de outorgarem os direitos das crianças, fazem com que elas sejam inclusas no debate democrático no qual estão inseridas, mas não necessariamente **tomam parte**? Como vimos no artigo 15, elas têm direito à opinião e expressão, a participarem da vida familiar, comunitária e política. A garantia da vivência das crianças de tais direitos, sua cidadania plena ou ativa, não se dá mediante apenas à constatação e ciência sobre eles, pois esses direitos foram constituídos dentro do campo de correlação de forças e conta com resistências, ainda hoje, trinta anos depois. Como é sabido, a lei não muda os comportamentos e as ideologias, ainda mais ideologias patriarcais e colonialistas.

Ao revisitar e afirmar a preponderância de ordenamentos legais aliando-os à Educação Infantil, não quero com isso, incluir meu olhar na perspectiva contemporânea de *judicialização* da educação, como ponderou Rosemberg (2014) acerca do exercício da força jurídica como dispositivo que faz com que o direito da população seja assumido e concretizado apenas enquanto *dever do estado*. Não naturalizando o olhar sob o discurso da proteção, desconsiderando-o como referência regulatória que produz estratégias de governo sob as crianças e infância. Ousar desnaturalizar algumas verdades instituídas sob o signo do *estado de direito*²⁰ tem sido visto como transgressão, mas não como um desafio das várias leituras que as leis nos oferecem. Neste sentido, Scheinvar (2015, p. 106) provoca:

Desnaturalizar e entender os campos de possibilidades atravessados por saberes, por relações de poder ancoradas em subjetividades circulantes, é uma forma de desestabilizar os códigos que enquadram o ser criança, o ser adolescente, os direitos, entre outras enunciações do ECA.

Respaldados nessa *judicialização* que os órgãos de justiça pública de apoio aos cidadãos têm por força da lei, incidindo na disposição que vai da inclusão de

²⁰ Há diferentes possibilidades de abordar o tema do estado de direito pelo campo da Educação, Catini (2016) em artigo oriundo de sua tese de doutorado apresenta um debate crítico acerca do assunto pela perspectiva marxista, tecendo afirmações sobre a garantia e direitos dentro do estado capitalista não constitui uma forma de enfretamento desse estado, e faz com que esses direitos sejam relativizados. Ela pauta ainda, a busca de tratamento igual entre os desiguais, e o processo de transformação jurídica das relações humanas.

crianças de zero a três anos em creches (independente do quantitativo de crianças estabelecido pelas escolas e pelos sistemas de municipais de educação); do cumprimento das 800 horas “aula” e dos 200 dias letivos como direito assegurado às crianças (independente das circunstâncias sociopolíticas de cada município), entre outras intervenções jurídicas que são exemplos da margem de poder do judiciário no espaço escolar, visto que jurisprudência para isso não lhes falta, ressalto que essas intervenções incidem tanto na democratização **da** Educação Infantil, quanto na democratização **na** Educação Infantil. Esse parênteses, extenso demais para uma nota de rodapé, visam marcar no corpo deste texto o movimento de idas e vindas inerentes à implementação de políticas públicas, enquanto direitos sociais, em sociedades democráticas, movimento que “inverte” direitos e deveres, como uma provocação do que é contemporaneamente a ordem “certa” das coisas.

Amparada nesse olhar sobre os marcos legais que sustentam a prática educativa da pequena infância no Brasil, cabe fechar uma síntese parcial que diferencia a democratização **da** e **na** Educação Infantil, para que siga para a democratização **com** ela. Defendi que as discussões sobre o acesso e a permanência das crianças nessa etapa educacional, sua ampliação e qualificação, versam sobre a democratização **da** Educação Infantil enquanto oferta de uma política pública. Já a democratização inerente a ela, ou seja, dentro de sua estrutura de funcionamento, enquanto princípio orientador das ações, pode se dar tanto pela ideia de difusão dos conhecimentos, mas também das materialidades e oportunidades; assim como no campo da democratização da gestão da coisa pública e das relações de poder entre os adultos, que, por vezes, consideram as crianças, mas na maioria ainda não. Essa democratização **na** Educação Infantil é das formas, das práticas, das relações cotidianas entre os sujeitos, do direito a *tomar parte*, buscando romper com a lógica hierarquizada da forma de organização e das relações pedagógicas.

A partir desses anúncios, considero poder prosseguir com as problematizações pertinente aos aspectos pedagógicos, mais claramente, aos fundamentos de uma Pedagogia da Infância que respalde práticas democráticas junto às crianças.

3.2 DEMOCRATIZAR COM A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: EM BUSCA DE FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS JUNTO ÀS CRIANÇAS

A Pedagogia é um campo das ciências sociais aplicadas que passa por períodos cíclicos de: potência propositiva, de valorização e de legitimidade social, que se alterna por períodos de: crise identitária, de inércia reprodutivista e de desvalorização social. A alternância de seus ciclos é conjuntural, pois sofre a influência do contexto social, político-econômico e cultural do tempo histórico da sociedade na qual ganha corpo. Quero com isso dizer que ela está em constante processo de transformações e reconstrução. A forma como projetamos, vivemos e aspiramos que se configurem os fatos sociais, configurará também o modo como entendemos, praticamos e projetamos a Pedagogia e as práticas educativas correspondentes ao processo educacional.

Há, assim, diferentes *status* na incorporação do papel de pedagogas e pedagogos, que, por vezes, limitam-nos ao âmbito institucional, como agentes da reprodução do *status quo*, ou como agentes que ensejam as transformações sociais e ao aprimoramento do humano. A estrutura geracional como “espírito de uma época”, também condiciona a configuração desses papéis pedagógicos.

Os lugares que ocupamos enquanto pedagogas(os), profissionais da educação, é metaforizado com maestria por Alfredo Veiga-Neto (2012) ao pensar esse *locus* como uma casa com porão, nível intermediário e sótão. Ele inspira-se na *metáfora da casa* de Gaston Bachelard, em que o filósofo tece considerações sobre nossas posições e atitudes diante do mundo, tendo a casa como primeiro berço dos homens, lugar do acolhimento, do enraizamento, das memórias, fonte de afetos e da história, mas também pode ser o lugar do aprisionamento, dos bloqueios e da alienação do mundo.

Isso será sempre assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço de experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perdemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências imaginárias e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Pensar a casa da Pedagogia a partir das metáforas de Bachelard e Veiga-Neto fornece arcabouços para deslindar sobre o lugar da democracia e da participação na Pedagogia, principalmente na *Pedagogia da Infância* dedicada à Educação Infantil. Campo pedagógico relativamente novo que chegou para ocupar a casa recentemente, mas que já é convidado a fazê-lo por completo, ocupando-a sem medos, do porão ao sótão. Vale continuar um pouco mais no pensamento de Veiga-Neto, e terminar de situar nossas formas de moradia enquanto pedagogas(os), para posteriormente escalonar os compartimentos da casa da Pedagogia da Infância e da Educação Infantil, assim como as formas de habitá-la, por minha perspectiva.

Em algumas universidades e faculdades de educação no Brasil, o curso de Pedagogia ainda padece de uma clássica divisão entre os departamentos de fundamentos responsáveis pelas áreas de: Psicologia, Filosofia, História, Sociologia e Políticas educacionais, e o departamento das práticas, com a Didática, Currículo, Metodologias e Estágios. Assim dá-se no curso de Pedagogia, ao qual sou vinculada como professora na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A partir dessa realidade, quero ilustrar que, por vezes, a pedagoga(o) restringe a sua prática em um campo teórico que se distancia em demasiado da realidade do contexto educacional, do que convencionamos denominar de *chão da escola*. Essas formas de ocupar os espaços pedagógicos, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, configuram um lugar ou *não lugar* na casa, ou seja, a sede de um discurso, podendo ou não ser um lugar de *práxis*.

À primeira vista, como anuncia Veiga-Neto (2012), pode parecer que professoras(es) já habitam a casa inteira, pois fazem parte de um *ethos* pedagógico o discurso da imersão nas práticas – que é caracterizado pelo lugar do piso intermediário, o piso de entrada – e a defesa dos ideais de humanização, igualdade e justiça social – concernentes ao lugar do sótão, mas, segundo ele, não é bem assim. Há, em sua ótica, uma centralidade que a Pedagogia moderna atribui ao piso intermediário, e em segundo plano ao sótão, em suas palavras:

Não é difícil constatar que são bem poucos aqueles que se ocupam em visitar os porões (...). Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas,

metodológicas, éticas, etc.). (...). O que me parece fazer falta é saber de onde vieram e como se engendram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões (VEIGA-NETO, 2012, p. 276).

Fui desafiada a seguir a provocação de Veiga-Neto e fazer uma pesquisa que desce aos porões, e que pensa de lá, com a política, filosofia e sociologia, a sustentação da Pedagogia que anuncio, e que esse seja também um lugar legítimo e reconhecido de produção do pensamento pedagógico, que vai subindo pelas escadas do sótão, passa parte do tempo no piso intermediário, mas sempre sobe ao sótão, ocupando a casa por inteiro. É nesse espírito que quero pontuar a relação da Pedagogia da Infância com o tema da educação democrática.

Descer ao sótão significou buscar fundamentos nos *Pedagogos Pioneiros* que propuseram práticas educativas pensando nas especificidades das crianças, e fizeram-no contemplando a liberdade, a autonomia e a expressividade infantil, cada um a seu modo. De J.J. Rousseau, passando por ideólogos da Escola Nova, como Maria Montessori, Celestin Freinet e Pestalozzi, ao filósofo John Dewey. E chegando a educadores mais contemporâneos como Alexander Neill até Lóris Malaguzzi, o pensamento pedagógico tem dado indícios de sua capacidade propositiva de alternativas diferenciadas, e de crítica do modelo de educação e escolarização tradicional.

É possível encontrar, em cada um desses educadores, elementos, princípios, formas de conceber a infância, as aprendizagens, o trabalho docente e a instituição dedicada à infância, fundamentos teóricos que dão sustentação ao que hoje denomina-se como *Pedagogia da Infância*. Campo educacional que articula ações, teorias e crenças que priorizam as crianças pequenas como protagonistas de seu processo educacional. Muitos desses mesmos elementos concebem a ética, a alteridade, a escuta, o respeito às diversidades e subjetividades como perspectiva pedagógica, e assim, subsidiam os valores democráticos de liberdade, igualdade, pluralidade e justiça social, desde a pequeníssima infância.

Não foi possível, pela envergadura pedagógica de cada um dos grandes educadores mencionados, aprofundar em suas particularidades educacionais, mas é digno registrar que a defesa de uma perspectiva pedagógica que almejo nessa pesquisa têm fundamentos pedagógicos, além dos filosóficos e sociológicos. E que esse é um dos grandes méritos da Pedagogia enquanto ciência da educação, sua configuração multidisciplinar. Mas sintetizar grandes proposições pedagógicas

poderia abrir lacunas e litígios que não são bem-vindos ao movimento instituinte de práticas pedagógicas nascedouras. Contudo, sem desconsiderar a importância do pensamento pedagógico de cada um/uma, e até alguns conflitos entre eles, gostaria de conferir um destaque incipiente ao pensamento e proposições de John Dewey, por ter sido ele, entre os demais mencionados, o que fez a defesa clara e contundente de uma *educação democrática*.

Reconhecido como um dos grandes intelectuais do século passado, por sua atuação política que se estendeu do trabalho de base junto a entidades sociais ao trabalho como professor ativista dos ideais democráticos nas principais universidades dos Estados Unidos, e ser um nome cimeiro dentro da Pedagogia, as concepções de Dewey foram contundentemente atreladas à educação dos primeiros anos de vida a partir de um conjunto de proposições que hoje não parecem mais originais, fruto das diferentes formas de incorporação de seu pensamento por outros autores e tendências, como: o trabalho com projetos, aprender pela experiência, ensino centrado no educando, educação para a vida, que se tornaram desvalorizadas e mal compreendidas, por serem tidas em nossa interpretação como fim, e não enquanto meio.

Mesmo com as várias críticas que foram proferidas sobre seu pensamento e obra, desde os seus escritos que versam sobre currículo, já há considerações sobre o ponto de vista infantil, propondo um pensamento paralelo entre currículo e crianças²¹. Ele pondera que na oposição entre a supremacia do *curso de estudo*, ou seja, a “disciplina”, e, do outro lado, o interesse das crianças, enquanto a primeira requer a definição de instâncias de orientação e controle, a segunda possibilita a criação de espaços de liberdade e iniciativa. Dewey faz a defesa do reconhecimento dos interesses e das experiências pessoais das crianças, e considera-as como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos.

Para ele, os elementos fundamentais do processo educativo são ao mesmo tempo, as crianças (com seus interesses e opiniões) e os objetivos (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura), o processo educativo não se situa de um dos lados contra o outro, pois sua essência é a interação desses elementos fundamentais. A

²¹ Alguns dos argumentos a esse respeito despontam no seu escrito chamado “Meu credo pedagógico” em 1987, e são ratificados em uma obra própria intitulada “The child and the curriculum” em 1902, obra traduzida para o português, no Brasil, por Anísio Teixeira, que a denominou de “A criança e o programa escolas”.

não ser assim, quem perde é a epistemologia da prática empobrecida pelo déficit reflexivo (FORMOSINHO, 2007, p. 20).

Na concepção aqui defendida, que nesse ponto vai ao encontro do pensamento do filósofo americano, não nos parece ser possível a construção de uma educação democrática com base nos métodos fortemente centrados no/na docente e no currículo predefinido. Para Dewey (2005, p. 35), a democracia não é apenas uma forma de governo ou de governança, é, acima de tudo, “uma forma de vida associativa, de uma experiência construída em conjunto, que permite as mais plenas e realizadoras experiências para todas as pessoas”. Tal forma de vida social não pode existir sem a ampla participação e sem o debate livre e aberto de opiniões. Percebo que ele, mesmo sendo um democrata da perspectiva liberal da democracia, não fundamenta seu conceito de democracia em princípios abstratos, mas na qualidade das experiências vividas.

O conceito de liberdade que Dewey defende, que seja promovido pela educação democrática, também nos interessa, pois vai de encontro com o *sensu comum* pedagógico que propaga que, se seguirmos a liberdade, as vontades e os interesses pessoais das crianças, faremos da educação o atendimento a “caprichos” e “impulsos” infantis. A concepção de liberdade não é nada metafísica. Segundo ele, a liberdade não é apenas uma ideia ou um princípio abstrato, é poder, poder efetivo de fazer certas coisas. Poder de projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins (PINAZZA, 2007, p. 75). Não se trata somente de liberdade de movimentos, de expressão corporal – seguir impulsos cegos remeteria a uma falsa ideia de liberdade –, mas de uma liberdade da inteligência, para que se atribua significado às experiências, inteligibilidade às atividades, previsibilidade de consequências e identificação clara de seus fins.

Não existe a liberdade em geral, isto é, em sentido amplo. Por isto, a liberdade é uma questão social, e não somente um direito do indivíduo particular, pois ela é relativa à distribuição dos poderes de ação em um dado momento. Quando há liberdade em um lugar, há restrição em outros: aquilo que uma pessoa pode fazer está em relação com o que as outras podem ou não fazer. A luta pela liberdade é importante devido às consequências na produção de relações equitativas, justas e humanas entre homens, mulheres e crianças (MOGILKA, 2003, p. 141 – 142).

Tanto em seu ensaio “Meu credo pedagógico” (1987) quanto na obra “Democracia e Educação” (1916) John Dewey (2007, 2014) consolida o seu tratado pedagógico. Esses escritos permitem vislumbrar a penetração de fragmentos de

seus ideais educacionais no pensamento pedagógico do século XX. O ensaio divide-se em: i) Sobre a Educação; ii) A escola; iii) Sobre o Currículo; iv) O método; e v) Escola e progresso social. No segundo escrito, dedica-se aos fundamentos, finalidades e objetivos da educação, ao mesmo tempo em que faz considerações à organização social da sociedade ocidental, caracterizando as sociedades democrática e antidemocráticas, e a educação relacionadas a elas. Também prospecta sobre os dualismos presentes na sociedade, como problemas centrais da não efetivação da democracia, debatendo sobre: trabalho e lazer, indivíduo e sociedade, atividade prática e atividade intelectual, homem e natureza, cultura erudita e preparação profissional. Finaliza abordando a Filosofia da Educação, e trata sobre a Teoria do Conhecimento e a Conduta Moral. A apreensão de todas essas dimensões permite o entendimento de sua educação democrática.

Mesmo que parte de seu pensamento transpareça descontextualizado para a atual conjuntura sociocultural, tanto pelas críticas aos fundamentos epistemológicos de sua filosofia pragmática e existencialista como pela leitura liberal de seus escritos políticos, sua obra reflete, no meu ponto de vista, a complexidade em cercar o tema da democracia e em relacioná-lo ao campo da educação. Entretanto, mesmo que seu nome não seja proferido em grande parte dos estudos do campo da Pedagogia da Infância, de posse de seus fundamentos é possível perceber sua influência em algumas concepções mais correntes no cotidiano pedagógico das instituições de Educação Infantil. Isso se fez presente durante a pesquisa de campo, e é capturado em alguns depoimentos das entrevistadas colaboradoras da pesquisa, como demonstrarei no capítulo 6, ao analisar as práticas democráticas em voga nessa investigação. Vejo ainda sua importância, mormente, no pensamento do fundador da experiência italiana de Reggio Emília, Loris Malaguzzi.

A pedagogia do norte da Itália dedicada à primeira infância tem modificado nos últimos trinta anos o paradigma pedagógico de fazer educação infantil em âmbito mundial. Existe um amplo reconhecimento da validade, qualidade e inovação de suas práticas, o que tem permitido a consolidação das especificidades da educação centrada nas meninas e meninos de zero a seis anos de idade. Ouso afirmar que boa parte do que hoje forma o arcabouço prático e teórico da Educação Infantil, pelo menos, em parte do Brasil, inspira-se e tem influência dessa experiência das cidades do norte da Itália. Esse referencial *praxiológico* compõe

também a Pedagogia da Infância. As contribuições e os âmbitos do trabalho pedagógico da experiência italiana são vastos.

Deter-me-ei nos pontos que caracterizam o fundamento da Pedagogia da Infância, que fornecem bases teórico-práticas que auxiliam no fomento das práticas democráticas e participativas na Educação Infantil que estou a pautar. Contudo, parto da “suspeita” que alguns dos valores democráticos estão na origem fundacional de tal experiência, movidos pelas bandeiras e lutas da política da esquerda italiana nos anos de 1970. As italianas e italianos estavam à procura de equidade, e não de um modelo redentor que, para superar as desigualdades, pasteuriza as diferenças propondo uma educação igual para todas(os) (FARIA, 2007). O movimento feminista, alguns sindicatos e partidos de esquerda reivindicavam o direito à creche pública no início dos anos de 1970. Foi só em 1968 que a pré-escola estatal (equivalente ao nosso nível federal) tornou-se gratuita e laica; três anos depois, o direito à creche foi sancionado.

No pós-guerra, em meio à reconstrução de uma Europa devastada, cidadãos de uma pequena cidade do nordeste da Itália resolveram pensar o futuro a partir da criação de uma nova escola. Com tijolos de casas bombardeadas e areia das margens do rio que cortava a cidade, Villa Cella tornou-se o marco zero da experiência de Reggio Emilia. A ideia de uma educação pública, complementar à educação da família, atraía os pais, professores e a comunidade, levando-os a procurar por caminhos nos pilares do patrimônio pedagógico já disponível na Itália com Maria Montessori²² e as Irmãs Agazzi, mas também com Piaget, Freinet, Wallon, Decroly, Dewey e Makarenko (EDWARDS et al., 1999, p. 69). Avançar com práticas socialistas, inclusive (principalmente) pela educação, fazia parte do projeto utópico da época.

A participação dos pais na vida da escola da infância vem enquadrada no mais amplo processo de descentralização e democratização do Estado, que encontra na instituição dos conselhos de bairros e, conseqüentemente, nos comitês escola-sociedade uma de suas expressões mais significativas (CARTASI apud FARIA, 2007, p. 280).

²² A participação ativa de Maria Montessori na luta pela garantia dos direitos das crianças e das mulheres, somada com sua determinação para frear o ressurgimento do fascismo, e seu desejo de quebrar com o monopólio da Igreja Católica na educação das crianças pequenas também foi uma grande fonte de inspiração.

Loris Malaguzzi, enquanto secretário de educação do município de Reggio Emilia pelo partido comunista viveu o período áureo do avanço das políticas de esquerda do norte da Itália, criando a primeira rede de educação infantil pública e laica na esfera municipal, que até então era só *estatale*. Sua gestão não se restringiu à implementação de políticas, mas à formulação de práticas pedagógicas e formação de professores e profissionais da educação infantil. Mantendo uma permanente articulação entre teoria e prática, elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular, que ele acreditava ser o motor para as transformações políticas, tendo na *documentação pedagógica* a metodologia que sistematiza essa experiência, e a chave do encontro e do confronto público. Segundo Moss (2016), a *documentação pedagógica* é uma das principais práticas democráticas de Reggio e de qualquer escola que intenciona esses princípios.

Rinaldi (2012) pontua que a tradição de vida coletiva em comunidade coesa, que produz formas de reciprocidade, confiança e redes de engajamento civil, é contribuição de Reggio para a *renovação da política radical* que desafiam a racionalidade calculista do neoliberalismo, pois moldam novas relações de interdependência e coletividade, diferenças e solidariedade. O que, segundo ela, amplia a democracia na contemporaneidade, pelo apelo ao engajamento e ações coletivas que se proliferam **no** e **como** *espaços públicos*, na formação de uma nova cultura política, por via pedagógica. Tais movimentos tornam-se agenda pública extranacional, “por essa razão, Reggio pode ser considerada *como um movimento social pela infância, suas escolas novos espaços públicos para a prática de democrática*” (RINALDI, 2012, p. 41, grifo meu).

Matizar uma Pedagogia ética, baseada na escuta, nas relações, nas experiências das crianças, que se fundamenta em princípios artísticos e estéticos, fortemente sensorial, com apelo político e relacional, que conta com o efetivo envolvimento dos genitores e da comunidade já foi, e continua sendo, fruto de muitos debates, e resumi-la pode ofuscar seu brilho. Mas, o âmbito deste trabalho exige a apresentação de pontos essenciais, os quais nortearam o êxito da experiência italiana, e que podem contribuir, ou não, para refinar o olhar sobre as práticas pedagógicas que trilham ou conduzem ao caminho das práticas pedagógicas participativas e democráticas brasileiras. Enumero alguns pontos de

forma mais livre²³: **Quadro 1:** Observações da experiência italiana de Educação Infantil

- A construção de uma gramática própria, e apropriada aos sujeitos e práticas desenvolvidas junto às crianças pequenas, e não baseada em categorias da escolarização formal;
- Transparência dos atos, decisões e práticas pedagógicas;
- Ênfase na boa comunicação, nas trocas, no esclarecimento e socialização das ações com todas e todos das diferentes idades;
- Presença cotidiana das artes, não só nos Ateliês, mas por toda a instituição, em tudo que é feito e vivido;
- O currículo flexível, contextual e experiencial. A forma de entender o conhecimento é diferenciada, ele é visto como algo que não está pronto para ser consumido, enquanto verdade absoluta, de forma enlatada, não se apresentam sínteses para as crianças, oportuniza-se a elas descobrirem como as sínteses foram feitas e que façam novas sínteses;
- Seguem as crianças e não o plano. Não há uma fixação pelo planejamento prévio do que as crianças irão realizar e aprender, pois acreditam que isso limita a inclusão e participação das crianças em seu processo educacional;
- Há intencionalidade pedagógica no que é realizado, e objetivos a serem alcançados pelas crianças, sem prescrição de tempo e de uma forma comum para todas;
- O ir e vir é livre, assim como as diferentes formas de expressividade;
- O uso dos tempos, espaços e materialidades é flexível, dá-se de forma lenta e intensa;
- A riqueza, diversidade e qualidade da materialidade disponibilizada para as crianças criarem, construírem, inventarem, trabalharem são fundamentais e precisam ser garantidas;
- A dimensão afetiva, expressão de emoções e sentimentos, é desenvolvida e valorizada. Tornar a criança feliz é um dos objetivos, e a felicidade é tida como valor e elemento revolucionário;
- A forte relação com a natureza, *desterritorialização* das crianças e do ambiente das aprendizagens, é fomentada;
- A participação é experimentação, é tornar a relação viva com o mundo, uma experiência no sentido lato.

Poderia continuar a enumeração, mas a cada momento e leitura novos pontos surgem, e cada um deles é passível de ser aprofundado, por fim, gostaria de pontuar sobre as professoras(es). Faria (2007) apresenta uma citação de Malaguzzi em que ele afirma que a professora “dotada” não existia, e nem existe, que essa *docência* é *construída* junto com as crianças e adultos, em relação. Experimentando juntos, errando, corrigindo e refletindo sobre o trabalho realizado. Assinala, ademais que a cultura das professoras de Reggio não é só oriunda do saber científico, mas uma postura em relação à inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e segurança das crianças, considerando que isso constitui um estilo, uma espécie de recurso, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz.

²³ Algumas notas são oriundas das minhas observações de nove instituições italianas *nidi e scuole dell’infanzia* (creches e pré-escolas), nas cidades de Parma, Reggio Emília, Roma e Fidenza, entre fevereiro e março de 2014. Registros revistos a partir do meu caderno de viagem.

É possível afirmar, no entanto, que por trás desse estilo, há um modelo formativo que o fundamenta, que o configura e sustenta, e que não é um estilo formativo tradicional, mas com fundamento nas artes, carregado da dimensão estética que prima pela alfabetização visual e audiovisual das docentes; que lhes garante descobrirem e formarem suas garatuhas teatrais (danças e coreografias) e cenografia; que prioriza também uma formação para entendimento, aproveitamento e estética do ambiente, com um olhar dedicado à harmonização dos espaços, um cuidado com a iluminação – efeitos da luz e sombras, com a composição de cores e elementos, na ambientação da instituição, e, em uma fronteira entre a organização do ambiente e a elaboração da documentação pedagógica, há uma formação que é dedicada à organização e à catalogação de materiais artísticos – aprendida a partir da museologia.

Essa formação não propedêutica, direcionada para a prática, mas não resumida a ela, oportuniza a construção de uma sensibilidade para o entendimento e fomento das cem linguagens²⁴ das crianças, permitindo a diversidade das formas de expressividade e narratividade delas, alfabetizando as docentes nessa centena de linguagens e não apenas em uma ou duas. Há uma formação para aprender a compreender as crianças, não pela psicologia, mas para escutá-las, para observá-las, para organização dos espaços, para disposição das materialidades e para a flexibilização dos tempos, e assim, também para a *documentação* dos processos, para a construção das sínteses sobre ações, decisões e acontecimentos, a produção do conhecimento *praxiológico*, da Pedagogia como epistemologia da prática, buscando o “ir além do mundo que já existe”.

Nesse ponto, cabe uma transição para outra Pedagogia, também contemporânea, que tem somado alguns aspectos da experiência italiana, com perspectivas pedagógicas que seriam específicas da priorização das práticas participativas. A *Pedagogia-em-Participação* defendida pela portuguesa Julia Formosinho (2007 e 2011). A autora faz uma divisão e categoriza as Pedagogias em dois tipos, as *transmissivas* e as *participativas*, dentro de cada uma delas há diferentes bases teóricas, assim como práticas e fazeres, heterogêneas. Inserir a forma como são definidas no quadro que segue:

²⁴ Referência ao poema “Ao contrário, as cem existem” de Loris Malaguzzi, em que ele fala que as crianças são portadoras de cem linguagens, mas elas vão sendo roubadas, vem em Edwards et al. (1999).

Quadro 2: Classificação das Pedagogias segundo Júlia Formosinho.

PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS	PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS
<p>- Define para a educação da infância um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes (imutáveis), cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura, são tidos como indispensáveis para que alguém seja educado e culto.</p> <p>- O objetivo é escolarizar, acelerando as aprendizagens; as crianças são folhas em branco, sendo sua atividade memorizar conteúdos e reproduzi-los fielmente; a motivação das crianças é dada por reforços seletivos vindos do exterior (pela professora).</p>	<p>- Seus objetivos são os de envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência cotidiana e interativa. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações das crianças.</p> <p>- Tem como princípios: a vivência democrática, a cidadania ativa, os direitos humanos, a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades.</p>

Fonte: Elaboração da autora, inspirada em Formosinho (2011).

Formosinho (2011) define sua Pedagogia-em-participação da seguinte maneira: “como aquela que cria espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que valorizem a experiência, os saberes e culturas das crianças em diálogo com os saberes e cultura dos adultos” (idem, p. 103), que permite à criança viver, conhecer, significar, criar, construir suas aprendizagens, e celebrar as suas realizações. Nela, os ofícios de “aluno” aluna e de professor/a são reconstruídos com base na reconceitualização da pessoa (a **pessoa da criança** e da professora) como detentora de competência e agência, capacidade e gosto pela colaboração, cooperação e direito à participação.

A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que **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** (FORMOSINHO, p. 2012, p. 101, grifo meu).

Estabelecidos os valores e princípios da Pedagogia-em-Participação, a partir da matriz democrática, mesmo a autora não aprofundando qual sua acepção

político-teórica de democracia, identifico outro mérito em suas proposições, quando apresenta o modo como dispõe sobre os seus *eixos pedagógicos* e associa-os às *áreas de aprendizagem*. Acredito satisfazerem a necessidade de uma sistematização mais simplificada, ainda que com dada complexidade, da transversalização das ações e dimensões pedagógicas a partir da ideia de uma espiral das aprendizagens, que tem como pontos de ancoragem as identidades socio-histórico-culturais determinadas *nas semelhanças e diversidades*. Partindo desse ponto central, são estabelecidos os quatro elos que ligam os *Eixos Pedagógicos* interdependentes, que condicionam tanto Pedagogias específicas, quanto, correspondente a cada uma delas, é traçada uma Área de Aprendizagem, assim dispostas:

- Primeiro *eixo pedagógico* – **Pedagogia do Ser** – articula o **ser** e o **estar**, que emergem e formam a *área de aprendizagem* das **identidades**;
- Segundo *eixo pedagógico* – **Pedagogia de Laços** – articula os **pertencimentos** e a **participação**, que emergem e formam a área de aprendizagem das **relações**;
- Terceiro *eixo pedagógico* – **Pedagogia da aprendizagem experiencial** - articula a **experimentação** e a **comunicação**, que emergem e formam a área de aprendizagem das **experiências**;
- Quarto *eixo pedagógico* – **Pedagogia do Significado** – articula o **criar** e o **narrar**, que emergem e formam a área de aprendizagem dos **significados**.

Vê-se que a prática pedagógica desenvolve-se a partir de parâmetros bem definidos, ainda que a inter-relação amplie a sua abrangência. Depreendo dos estudos da autora, que o significado do aprender reside na criação de relações no seio da experiência, nas significações do sujeito identitário que desenvolve as relações e as expressa. Contudo, na minha forma de ler suas proposições, notei que a Participação Infantil aparece de forma secundarizada na esfera dos eixos pedagógicos, como um âmbito da Pedagogia de Laços, inerente à área de aprendizagem das relações, parece-me uma espécie de paradoxo ou contradição, pois ela afirma que a Participação é ponto central de sua Pedagogia, também poderia ser o centro tanto dos eixos pedagógicos quanto das áreas de aprendizagem. Neste aspecto, vejo que os estudos realizados por Vasconcelos

(2015), pesquisadora brasileira, avançam nesse sentido, conseguindo pontuar como a participação pode ser a desencadeadora das aprendizagens e também uma forma de aprender.

Sendo assim, enfim, para continuidade das ponderações, aponto em terras brasileiras. E de início questiono: o que temos construído e constituído a esse respeito? Quais as especificidades da Pedagogia da Infância de cunho mais democrático no país? A partir de quais pontos temos nos movimentado, ou não, nessa direção? Vale lembrar que Anísio Teixeira dedicou um capítulo de sua obra “Educação para a Democracia” escrita em 1935 à *Educação Pré-escolar*, que mesmo bem distante de tudo que defendemos hoje enquanto perspectiva pedagógica, já trazia em seus escritos um princípio político que merece ser lembrado:

Proteção à infância tornou-se (...) uma das grandes obras dos nossos tempos. Obra de previdência, obra de formação, obra de salvação. Tinha-se de valer para que a criança se desenvolvesse no sentido de se tornar capaz de participar e de se pôr ao serviço da civilização complexa e difícil, construída pela ciência e pela educação (TEIXEIRA, 1997, p.62).

Não quero com essa passagem afirmar que Anísio Teixeira fundamenta os princípios democráticos que estou a defender, nem que ele faça isso com pressupostos da política de educação dedicada à criança pré-escolar, mas que para o seu tempo, para envergadura do peso de sua obra e de seu nome para educação brasileira, sua total desconsideração do âmbito das pesquisas acadêmicas da área, nega um esforço incipiente para articulação dos temas da educação, democracia e infância quando a democracia brasileira ainda não passava de um fraco ensaio, e não há outros educadores de sua importância para fazer tal articulação até o presente momento, o que me permite dar um salto temporal nos estudos sobre o tema.

Reinicio a questão por uma compreensão de que incluir, trabalhar e legitimar as nossas *diversidades* tem sido uma das formas como temos tentado a construção do que nos é “específico” enquanto fazer educativo democrático. Mas, a intencionalidade política e sua articulação pedagógica de forma progressista, que ampare outras práticas educativas que perpassem pela garantia dos direitos de livre expressão, de organização coletiva, de participação, de ir e vir, de respeito às

individualidades (subjetividades, ritmos, desenvolvimento e pertencas) das crianças, onde estão espelhadas?

Acredito que vínhamos avançando nessa direção, mesmo que com pontos controversos, e de forma lenta. Destaco dois momentos que articulam o âmbito político e o pedagógico na história recente da Política de Educação Infantil brasileira, que, a meu ver, refletem as sementes já plantadas, e a possibilidade de galgarmos degraus na direção de superar alguns desafios e construir novas perspectivas pedagógicas **para, na e com** a Educação Infantil e a Pedagogia da Infância.

A primeira delas deu-se em idos de 2003, quando, pelo ensejo da reformulação do financiamento da educação básica, tivemos a superação do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental – FUNDEF pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento, Manutenção e Valorização do Magistério da Educação Básica – FUNDEB. Naquela ocasião, havia a intencionalidade política dos congressistas brasileiros de coadunarem com a lógica neoliberal, do contingenciamento de recursos públicos, de minimização das políticas sociais e dos baixos investimentos em educação, e eles propunham deixar a oferta educacional de zero a três anos de idade descoberta do financiamento.

As creches não contariam com o aporte de recursos destinados à educação básica, e descaracterizar-se-iam enquanto educação. Naquela oportunidade houve uma grande mobilização nacional, promovida pelos movimentos sociais da área da educação, em especial pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação²⁵ que, cada um a sua maneira, por vezes juntos, e por vezes separadamente (CANAVIEIRA, 2010), articularam a grande campanha das *Fraldas Pintadas*.

Enfoco aqui o *Movimento das Fraldas Pintadas* como momento em que o MIEIB obteve uma unidade discursiva e prática, de norte a sul do país, conseguindo chegar não só às instituições de Educação Infantil como também às crianças. Foram as meninas e meninos de 0 a 6 anos de idade que naquela oportunidade fizeram desenhos, escreveram bilhetes, pintaram seus corpos/rostos e saíram em *carrinhata* até a rampa do Palácio do Planalto - Brasília e a frente do Congresso Nacional, com suas fraldas cheias e vazias, com seus choros e sorrisos, reivindicarem pelo financiamento de toda a Educação Infantil, afirmando que a educação básica inicia

²⁵ Ambos movimentos sociais do campo da educação, dos quais faço parte.

com o nascimento. Correspondências, cartazes, painéis de crianças de todo o país foram enviadas para os Deputados Federais.

Percebo esse momento como áureo da verdadeira construção política democrática participativa na Educação Infantil, em que crianças e adultas(os), juntas(os) fizeram valer seus direitos. E construíram um dos capítulos mais importantes da história da Educação Infantil brasileira, justamente por terem contado com a participação e protagonismo infantil, elas esclarecidas e acompanhadas das(os) profissionais e responsáveis, que fizeram valer os seus próprios direitos, com diferentes formas de resistências, na articulação coletiva e na negociação. Elina Macedo (2015) apresenta, em sua tese de doutorado outros momentos/movimentos em que os bebês e crianças pequenas protagonizaram a luta pelo direito à Educação Infantil, no contexto paulista, com foco nas creches da Universidade de São Paulo. Não são só movimentos políticos, são movimentos pedagógicos de socialização política na democracia, da construção das subjetividades democráticas que estou a defender.

Ao contrário do que vinha sendo enfatizado até esse ponto, enquanto participação direta e livre das crianças, em tudo que lhes diz respeito no âmbito de seu processo educacional. Nessa ocasião do estabelecimento da política e de esclarecimento sobre como as intencionalidades educativas são sistematizadas e operadas, tem-se o ato de participar definido, delimitado e relacionado às diferentes ações das crianças em seus contextos educativos, ligadas as suas aprendizagens, que podem ser de: fazer escolhas, escutar os demais, reivindicar suas vontades, cooperar, votar, questionar e fazer críticas, sofrer críticas e aprender a conviver em coletividade, mas a partir de diferentes âmbitos pedagógicos.

Vasconcelos, Barbosa e Pecoits (2017) apresentam essa discussão ancorada e em diálogo, com as concepções de aprendizagem de Barbara Rogoff e Gilles Brougère, suas pesquisas sobre o tema estão sendo desenvolvidas paralelamente a esta, na mesma linha e grupo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, mas as autoras já apontam a escola da infância como laboratório vivo das aprendizagens participativas, e eu lhes provoco a pensarem pela perspectiva democrática.

Outra pesquisa que inspira esta tese, que a fundamenta e que me move enquanto profissional da área da Educação Infantil é o trabalho da professora carioca Lea Tiriba (2018), intitulado "*Educação Infantil como direito e alegria: em*

busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias”, em que a autora parte da premissa que as creches e pré-escolas são espaços de viver o que é bom, o que alegria e o que potencializa a existência, para tanto dedica-se a compartilhar concepções e práticas pedagógicas que religuem as crianças com a natureza, comprometidas com a saúde das crianças e do planeta, que se opõe ao consumismo e aos desperdícios; em que os caminhos do conhecer rompem com a razão instrumental que separa a mente, do resto do corpo e das emoções, que privilegie a liberdade sensorial que nos conecta com a natureza; atentando ao futuro, às novas tecnologias ao mesmo tempo que nos conecte com os saberes, estilos de pensar, viver e sentir de nossos povos ancestrais, “no sentido de que estes saberes nos ajudarão a reinventar modos de funcionamento social e escolar que sejam democráticos, populares, ecológicos e orientados pela ética do cuidado de si, das sociedades humanas e dos demais seres bióticos e abióticos (p. 18)”.

Tiriba (2018) fundamenta-se no *ecofeminismo* e na filosofia deleuziana e de Guatarri, buscando o *equilíbrio ecosófico* para combater o “capitalismo-urbano-industrial-patriarcal”, não como afrontamento social a uma ordem meramente econômica, mas como maneira de entender as formas as quais os indivíduos e grupos entendem e vivem a sua existência. A autora retoma e fortalece o binômio educar e cuidar como expressão da Educação Infantil, que enfrenta a sociedade do descuido, como aquela que não se dedica aos cuidados das crianças, das comunidades humanas e da natureza. Ela defende que o começo, ou recomeço dessa empreitada pedagógica dê-se pelo nosso *religamento* com a natureza, para tanto é necessário permitir e fomentar a ligação das crianças com a natureza, “porque brincar na e com natureza em liberdade é um *bom encontro* (TIRIBA, 2018, p. 41)”. A ideia de bom encontro está ancorada em Espinosa (1983), como aquele que nos dá alegria de viver.

A autora defende a Educação Infantil como um campo mais flexível, em que as possibilidades de subversão de valores e transgressão de práticas da lógica capitalística (GUATARRI; ROLNIK, 1986) são maiores. Segundo o professor Carlos Frederico Loureiro da Universidade Federal do Rio de Janeiro que prefacia a obra, a professora Lea Tiriba é coerente ao defender a escola como espaço de exercício democrático, “de formação da vida coletiva, solidária e democrática onde se aprender a participar, a fazer escolhas e assumir posições e decidir (LOUREIRO, 2018, p. 16)”. Para tanto, seria necessário formar professoras(es) pela metodologia-

teórico-brincante que é defendida pela autora, e articula a apropriação de conhecimentos com a proximidade da natureza, exercício da democracia e vivências corporais, artísticas, cantantes e dançantes.

É provável que iniciativas locais mais específicas, em meio aos mais de cinco mil municípios brasileiros, estejam acontecendo concomitantes a esta pesquisa, e ainda não estejam sendo devidamente reconhecidas e/ou valorizadas. Infelizmente, não me seria possível alcançar mais de uma dessas experiências e conseguir evidenciar seus pormenores para que, com elas possa aprender, analisar acertos e erros, ponderar críticas e contagiar-me com a potencialidade que as múltiplas possibilidades que um agir coletivo democraticamente intencionado pode proporcionar-nos enquanto ato formativo de aprimoramento do nosso agir político, pedagógico, ético, estético, ou seja, humano. Sendo assim, por uma série de afinidades e de certas *condições dadas* que retrato no capítulo 6 um esboço de “experimentalismo democrático na educação da pequena infância” tal como entende Peter Moss (2009; 2013), voltamos, então a abordar as perspectivas pedagógicas das práticas democráticas dentro de instituições de Educação Infantil da cidade de São Paulo.

Anunciei que, para que se aspire uma Pedagogia da Infância que tenha intencionalidade democrática é necessário que se inicie a reconstrução do contexto educativo das crianças pequenas, com a defesa da participação ativa delas. Para entender um pouco mais sobre essa participação, como direito e capacidade das crianças, desenvolvo o próximo subcapítulo.

3.3 INFÂNCIA, POLÍTICA E PARTICIPAÇÃO

Há um desassossego que habita quem passa a viver em caminhada, por vezes parece que lhe falta morada, ainda mais quando se por a caminho é um ato recente, e talvez transitório, significa que um dia já houve um lugar de morada. O caminhar te força a ampliar esse conceito, saindo da ideia de que um lar define-nos para ideia de habitar o mundo, ainda assim, construir uma morada e deixar ocupá-la é desterro. Em Heidegger, *Habitar, construir e pensar*²⁶ são articulações que extrapolam o residir. Habitar não se restringe a morar, é uma forma de estar sob a

²⁶ Título de uma conferência do filósofo em 1951.

terra, de viver. “Parece que só é possível habitar o que se constrói. Este, o construir, tem aquele, o habitar, como meta. Mas nem todas as construções são habitações” (HEIDEGGER, 1951, p. 1). O pensamento, a linguagem, a escrita, são, nesse sentido, lugares onde se habita, visto que os construímos. “Habitar seria, em todo caso, o fim que se impõe a todo construir. Habitar e construir encontram-se, assim, numa relação de meios e fins. (...) Construir não é, em sentido próprio, apenas meio para uma habitação. Construir já é em si mesmo habitar” (HEIDEGGER, 1951, p. 1).

Construir uma estrutura de pensamento, e, a partir dela, textos, é uma forma de habitar. De ter uma morada. Construímos essa habitação quando edificamos, tijolo a tijolo, através de estudos, as filiações teóricas, as incorporações metodológicas, as formas de assinar e demarcar nossa autoria com um estilo próprio o projeto construído. Mas não sem esboço, não só no campo intelectual. Não vejo essa tese como uma morada definitiva, adotar a ideia metodológica da Bricolagem é poder garantir-lhe a fluidez de um nomadismo teórico, do mudar-se acompanhando novas ideias, mas também a história viva, a dinâmica dos fatos sociais. Por isso, busquei construí-la sob o terreno da filosofia que goza de um tipo de estabilidade diferenciada, contudo, trata-se de uma base a qual ainda não havia utilizado para minhas construções, se nunca construí dessa forma, também ainda não a habitei. Por isso, há um desassossego nesse construir, que por vezes parece retornar antigas bases como forma de segurança.

Desde os meus primeiros passos como estudante e pesquisadora, tenho habitado a Pedagogia a partir da Sociologia, e até há pouco tempo atrás o campo da sociologia era uma morada confortável. Mas, como pessoa das *diásporas* a qual me tornei, pareceu-me paradoxal habitar o “conforto” do mesmo campo teórico, estando em movimento. Entretanto, os pertencimentos que nos constituem não são abandonados; uma vez construídos, incorporam-se a nossa forma de morar, independente do lugar que se almeje habitar.

No exercício de cercar o tema da *participação infantil*, deparei-me com muitas possibilidades de abordá-la, por ocasião do exame de qualificação do ainda projeto de tese realizei uma ampla revisão sobre o tema, buscando por trabalhos completos, teses e dissertações, que aprofundassem a forma como a categoria da participação infantil estava sendo operada tanto em termos teórico-metodológico, quanto no âmbito da prática pedagógica. Acabei por ver-lhe tributária dos estudos da

Sociologia da Infância, como principal campo onde o tema é tratado, por isso volto a ele, no sentido de rerepresentá-lo para quem se inicia na caminhada desses estudos.

Ao continuar os meus estudos na área concluí que a abordagem do tema pode dar-se de diferentes formas, que são na minha perspectiva:

- Por via da conquista de direitos;
- Pela perspectiva sociológica;
- Por via das pedagogias ativas como perspectiva metodológica;
- Pelas antigas abordagens pedagógicas libertadoras;
- Como forma de socialização ampliada, a exemplo da participação das crianças em comunidades tradicionais e,
- Pela perspectiva política.

Pelos estudos que apresentei no projeto de tese em 2017, que naquele momento eram teses e dissertações recém defendidas, mas hoje são de mais fácil acesso, e visto também tratar-se de um tema de estudo em profusão, eu mesma publiquei junto com a professora Maria Carmen S. Barbosa (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017) boa parte daquele estudo que privilegia o foco da abordagem sociológica, que não retomo aqui para evitar o autoplágio. Mas lhes afirmo, que um número significativo das pesquisas que abordam o tema se centram nos três primeiros pontos que destaquei anteriormente, em uma composição que abrange a perspectiva sociológica, sua relação com a garantia do direito das crianças de participação, sendo concretizada por uma perspectiva pedagógica por via da metodologia ativa ou sobre o debate da política educacional da gestão democrática e as práticas participacionistas.

São pesquisas de grande mérito, mas além de avaliar que o exercício da *metapesquisa* tem sido usualmente recorrente nos estudos em nossa área, mas não imprescindível, como fiz uso de um vasto levantamento para o exame de qualificação e depois a temática foi reconfigurada, não coube repeti-lo. Gostaria também, de poder tentar dar um enfoque diferenciado, com foco na *participação infantil* como *ação política* das crianças, como socialização ampliada no contexto de uma sociedade dita democrática, da participação como exercício da cidadania ativa,

que também pode ser sintetizada pela categoria da *participação infantil*, mas que a meu ver, a limita, por não lhe atribuir o cunho político, como perspectiva filosófica.

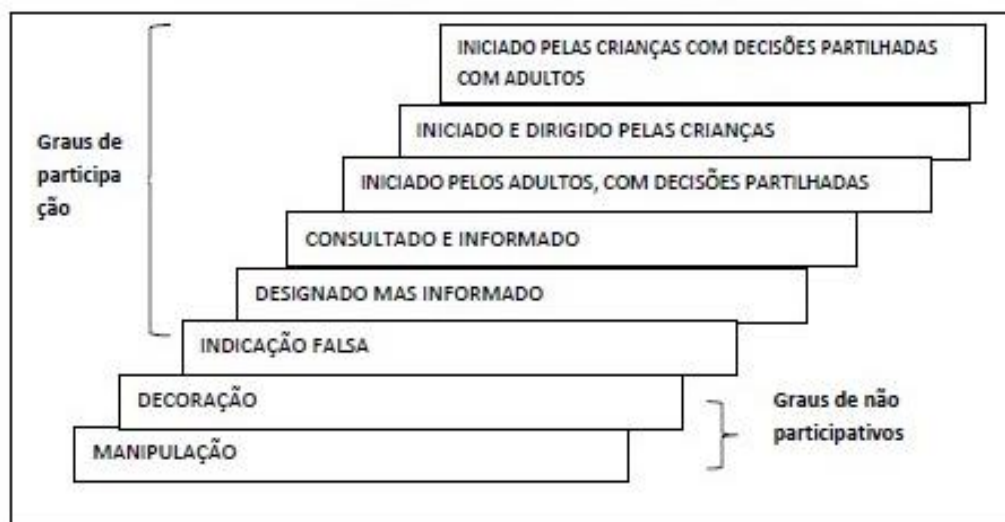
Ainda não há no campo de Estudos da Infância e das Crianças no Brasil muitos referências que lancem luz sobre se seria legítimo ou não falar da ação política de crianças tão pequenas. Fora a experiência das Cirandas Infantis do Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra – MST, e outros movimentos de luta por moradia, que temos é uma participação infantil *institucionalizada* pelas instituições educacionais, pelos Conselhos de Crianças, pelas assembleias de turmas, em detrimento de uma participação das crianças que tenha valor em si mesma, que não seja operada para outros fins (nem os pedagógicos) que não seja a organização coletiva das crianças em prol de seus interesses. O que pode muito bem ultrapassar os muros das escolas, pois quando se trata de infância e participação falamos da inserção da criança e suas formas de atuação, ocupação, resistência, negociações e expressões sobre seu contexto familiar, lugar de moradia, por suas condições de existência, seu contexto étnico-racial, sua identidade de gênero, sobre o que lhe interessar.

Mas antes de adentrar ao conceito de participação que eu gostaria de tencionar provocando o seu alargamento, considero premente partir da consciência da existência de diferentes tipos, níveis e maneiras de participação, e que cada uma delas condicionará a uma significação distinta dessa categoria. Há escalas que classificam esses tipos e níveis, para a *participação social* de uma forma mais generalizada, como apontado por Bordenave (1994), no livro “O que é Participação”, e por autores específicos do âmbito da Participação Infantil (FERNANDES 2009; HART 1992; LANWSDON, 2005). Acompanhar esse movimento classificatório revela a importância de qualificar o tipo de participação infantil que tem sido abordada nas pesquisas acadêmicas e nas práticas pedagógicas, demonstrando que tão relevante quanto o conteúdo é a forma como ela é operada.

Retomo a *Escada de Participação* segundo Hart (1992), com graus que seguem dos níveis *não participativos*, tidos como manipulatórios ou decorativos, até o degrau mais elevado de participação infantil, que revela a esfera de parceria entre adultos e crianças em pé de igualdade, em que tanto a base quando o topo da escala podem ser alvo de críticas. O autor que apresenta um dos trabalhos pioneiros nessa área de estudo afirma não existir sociedade que ofereça, o tempo todo, a máxima oportunidade de participação para as crianças, considerando principalmente

que o sistema de ordenamento político-social que daria sustentação a essa vivência seria o sistema democrático, que carrega em si a possibilidade contraditória da não participação também como um direito. Defendendo que diferentes grupos revezem-se em oportunizarem os tipos de participação de sua escala.

Figura 1: Escala de Participação de Hart



Fonte: Elaborado pela autora inspirada em Hart (1992)

Sendo assim, levando em conta os níveis de participação, sem hierarquizá-los, mas os tendo de forma sistêmica e relacional, e perseguindo os estágios de autonomia participativa, autogestão e cidadania, parto, então, para apresentar os conceitos de participação e participação infantil, mas, para tanto, considero a ressalva feita na pesquisa de Kátia Agostinho (2010) sobre os *deslizamentos semânticos* que essas categorias apresentam, como, por exemplo, o significado etimológico da palavra *participação* em latim, pois, em considerações apontadas por dois autores há sutis diferenças de conotação. Para Tomás e Gama (2011), a palavra latina *participare* denota **fazer saber**, mas, de pronto, alertam-nos que o “conceito tem múltiplos significados que se intersectam entre si” (p. 3). Para Bordanave (1994, p. 22)²⁷, *participare* originou-se da expressão *partem capere*, que quer dizer **tomar parte**. O autor continua a sua explicitação do conceito afirmando que *fazer parte, tomar parte e ter parte* indiciam que “existem diferenças na qualidade da participação” (p. 22) e exemplifica:

²⁷ Autor e conceito no qual pesquisas brasileiras associam-se, como Vasconcelos (2010) e Vasconcelos (2015).

Possivelmente, a insatisfação com a democracia representativa que se nota nos últimos tempos em alguns países se deva ao fato de os cidadãos desejarem cada vez mais **tomar parte** no constante processo de tomada nacional de decisões e não somente nas eleições periódicas. A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por **fazerem parte** da nação, **têm parte** real na sua condução e por isso tomam parte – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se **sentem parte** (p. 23. *sic.* grifos do autor).

As concepções do autor vão ao encontro da discussão que gostaria de tangenciar da *democracia participativa*, que suscita já, na entrada da abordagem questionamentos complexos que nos remetem à profundidade desse debate, que são: cabe a participação infantil na vida democrática? De que forma? Ou melhor, no que diz respeito à participação infantil na vida democrática, como podem as crianças *tomarem parte* do que historicamente é concebido como algo do qual não *fazem parte* (a vida política)? E se elas *fazem parte*, integram-se, como *têm parte* no sentido de gozarem do usufruto? Se historicamente isso não vem acontecendo de forma intensa é um impedimento para que aconteça?

O autor apresenta outra passagem que, na minha compreensão, contempla e auxilia o refinamento do olhar direcionado às práticas participativas das crianças em contexto democrático, ao qualificar os níveis de exercício de cidadania. Bordenave (1994, p. 22) afirma que, “é possível fazer parte sem tomar parte e é que a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação. Eis a diferença entre participação *passiva* e participação *ativa*, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado”. Ele torna evidente que muitos de nós fazemos parte do estado democrático de direito, mas nem por isso tomamos parte dele como cidadãos ativos. E as crianças? Qual nível de participação e de cidadania está sendo esperado e oportunizado para elas?

No que compete especificamente à participação infantil, o conceito que me apraz *tomar parte* é o definido por Tomás e Gama (2011, p. 3), em que,

Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. A participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças seja [...] um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos (*sic.*).

Esta definição abrangente e aberta enseja, a meu ver, pontos para muitas reflexões, como: da negociação entre adultos e crianças; da afirmação que os resultados dos processos participativos podem ser híbridos; que a participação deve ser vivenciada pelas crianças no sentido ampliado do entendimento de *experiência*, e que não é, e nem deve ser naturalizada, por isso requer ser entendida pela perspectiva da aprendizagem, como ação que precisa ser apreendida pelas crianças, de diferentes formas. Constata-se que mesmo havendo um destaque para aprendizagem, não há um direcionamento desta a partir da consigna do ensino, pois será requerida enquanto experiência. O último aspecto que trago em relevo diz respeito aos valores democráticos, que, segundo as autoras, precisam ganhar reforço, enquanto direito das crianças. O que nos leva ao âmbito do debate sobre a lógica dos direitos, e de uma configuração de democracia *contratualista* que por vezes negamos.

Considerar a forma como as crianças adquirem direitos é uma encruzilhada com várias intersecções, uma delas, e que cabe destaque, são as discussões da *Política de Reconhecimento*²⁸, pois, por mais inseridas, engajadas, emancipadas e participativas que as crianças sejam, elas estão em relação dialética com um *outro*, e não se outorgam os próprios direitos, nem os adultos o fazem, a não ser quando legislam em causa própria, o que não é fenômeno atípico na realidade brasileira. Esse *outro*, por vezes, pode ser o opressor, como aquele que cerceia e nega esses direitos. Tal como na luta pela conquista do direito das mulheres ao sufrágio, ele adveio do reconhecimento por outros – adultos/homens, de suas lutas e argumentos, no caso dos direitos das mulheres negras, muitas vezes esse outro, além de ser homem é branco (DAVIS, 2016). Com foco no desvelamento das **identidades e pluralidades minoritárias**, as crianças vão sendo inclusas no debate contemporâneo, mesmo que ainda relacionadas às pautas do movimento feminista.

²⁸ Segundo Mendonça (2016), o conceito de *reconhecimento* tornou-se central nas discussões políticas contemporâneas sobre justiça, a partir da articulação entre igualdade e diferença, que permite complexificar formas simplistas de classificação das desigualdades tidas como injustas e como malélicas à democracia. O debate em torno do conceito de *reconhecimento* a partir dos anos de 1990 promoveu a popularização e diversificação da categoria, que “tornou-se um termo genérico que articula diversas perspectivas de justiça classificadas como críticas e preocupadas com o desvelamento das profundas exclusões existentes que minam a efetividade democrática” (p. 289). Para maior aprofundamento das perspectivas da Política de Reconhecimento, também é possível recorrer aos escritos de Nancy Fraser (2010), e, em contraposição à abordagem de Fraser, tem-se as concepções de Axel Honneth (2003).

O que estou buscando tangenciar ao discorrer da *Política de Reconhecimento* diz respeito aos direitos conquistados para as crianças com bem pouca presença delas próprias, de suas formas de luta, reivindicações e argumentos, entre eles o choro, forma legítima de reivindicação e expressão, as manifestações de corpo inteiro, e da própria linguagem, como capacidade de narrar por diferentes meios e formas, que podem ser vistas e concretizadas nas *culturas infantis* (BARBOSA; CANAVIEIRA, 2017).

Adentrar na qualificação dos direitos infantis, nesse momento histórico, significa dirigir a atenção para aqueles direitos até pouco tempo desconsiderados, ou não garantidos, os direitos *políticos e civis*, pois, ao contrário do movimento de luta pela garantia dos direitos no mundo adulto, que, segundo T. H. Marshall (1967), iniciam pela conquista dos direitos civis e trabalhista, partem para os políticos, para, por fim, chegar à conquista dos direitos sociais. Esse processo de conquista ele os divide segundo as *gerações de direitos*, de acordo com o tempo e a forma que foram sendo adquiridos. Nesse argumento de “evolução” dos direitos, há uma contradição inerente, pois, dentro da perspectiva liberal na qual o exercício desses direitos vai ganhar vida, ou não, eles passam a ser concebidos como “concessões”, como benesses para protegidos e tutelados, perdendo sua potência de conquista, para tornarem-se uma “alternativa ao direito” (BENEVIDES, 1994).

O movimento pelos direitos infantis parece não seguir a mesma trajetória “evolucionar”. No Brasil, desde a reabertura do país para estado democrático de direitos, até os dias de hoje, as reivindicações pela garantia mínima dos direitos sociais das crianças têm sido diuturnas. Garantir-lhes saúde, educação, assistência social, acesso à cultura, entre outros direitos sociais, tomaram conta da agenda de reivindicações dos movimentos sociais, associações comunitárias e Organizações Não Governamentais por muito tempo. Talvez seja possível supor, e arriscar dizer, que só a partir de uma garantia mínima do atendimento a esses direitos sociais, possa ter surgido a agenda de reivindicações em nome das crianças e por elas próprias, rumo aos direitos políticos e civis das crianças, que não se constitui em realidade difundida pelo mundo a fora.

Pensar, promover e defender, paralelamente aos direitos sociais, os direitos políticos e civis para crianças pequenas origina-se da incorporação da mudança paradigmática de nossos conceitos e representações de **infância**, “deixando” de ter a dependência das crianças como principal justificativa para todos os nossos atos

em sua direção, passando a considerá-las como sujeitos que pensam, expressam-se, têm opiniões próprias, capacidade de agir e de articularem-se coletivamente. Pelo avanço desse paradigma, passamos a considerar a relação entre Proteção e Participação de forma dialética (QVORTRUP, 2015). Sobre isso, Fernandes (2009) alinha a temática do debate dos direitos à perspectiva de entendimento de respeito e compreensão das potencialidades das crianças,

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita de margem de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências. (FERNANDES, 2009, p. 48. sic)

O respaldo internacional no debate sobre os direitos civis das crianças tem no documento da Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), a Convenção ocorrida em New York, o seu principal amparo e difusor. Para compreensão sobre como os direitos infantis são expostos, é interessante retomar o preâmbulo do Documento da Convenção, que revisa os princípios fundamentais das Nações Unidas e as disposições de vários tratados de direitos humanos que reafirmam a dignidade inerente “a todos os membros da família humana” e reconhece que os “direitos iguais e inalienáveis constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1989, p. 3). O documento afirma a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, que favorecem “o progresso social e instaura melhores condições de vida numa liberdade mais ampla”, ao mesmo tempo em que reafirma o fato das crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitarem de uma proteção e de atenção especiais, sublinhando de forma particular a responsabilidade fundamental da família no que diz respeito aos cuidados e à proteção das crianças e de sua infância.

Dos 54 artigos do documento da CDC, não facultativos aos países-membros ou signatários da Organização das Nações Unidas, três tratam especificamente sobre os direitos que fomentam a **participação infantil**, ou apresentam os condicionantes inerentes ao ato da participação, como: **a livre opinião, a liberdade de expressão e direito de associação**, dispostos assim:

Artigo 12

1. Os *Estados Partes* garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. **Artigo 13**

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Artigo 15

1. Os *Estados Partes* reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e liberdade de reunião pacífica (ONU, 1989, p. 10 - 11).

Entendo a *interpretação* de direitos como uma margem de risco, pois toda vez que a leitura de uma lei abre margem de interpretações e significações diversas, os direitos podem ser flexibilizados tanto para seu cumprimento quanto para seu descumprimento. Dois pontos dos artigos fazem pensar sobre como entendê-los e tencioná-los pela perspectiva infantil, tal como no artigo 12, quando profere que as crianças podem exprimir suas opiniões sobre questões que *lhes dizem respeito*, pode não ser evidente para alguns que quem escolhe o que lhes diz respeito, ou não, são as próprias crianças. Como, por exemplo, para as crianças, a sexualidade pode interessar-lhes, e elas podem exprimir diferentes opiniões sobre o tema, que podem não ser de “interesse” das adultas(os).

Vejo que a articulação dessas categorias de direitos e sua relação direta com a autonomia infantil, questionando papéis de autoridade como sinônimo de uma imposição contrária, permite visualizar em que medida esses preceitos têm sido compreendidos e garantidos, tanto em um contexto social ampliado em que as crianças estão inseridas, quanto por sua compreensão e emprego dentro da área de Educação Infantil. Ou seria um equívoco do meu olhar, buscar tais princípios em estreita relação com a prática educativa nas instituições de educação e cuidado da primeira infância?

Mesmo que a CDC cumpra, em si, a função primordial da consagração dos direitos das crianças, ela tem a missão de fomentar a criação de regulação em jurisprudência própria e específica em cada país signatário da ONU. No caso brasileiro, serviu de ponto de partida para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), conforme já apresentado. Mesmo se tratando de um documento de quase três décadas, a CDC ainda é passível de cotejamento por diferentes perspectivas analíticas, que vão de sua abrangência, das omissões, da forma e da própria exequibilidade da CDC. Mas, para quaisquer tipos de

considerações que sejam feitas, as assertivas de Lansdwon (1998) fazem-se considerar, quando afirma que os artigos precisam ser vistos de forma articulada, não olhando para o artigo 12 de forma isolada ou estabelecendo uma hierarquia entre eles.

O mesmo autor afirma que, em seu conjunto, os direitos constituem uma filosofia relativa ao respeito dos direitos das crianças em sua qualidade como seres humanos, reconhecendo a unicidade de cada criança tanto por suas características, como por seus interesses e necessidades (LANSDWON, 1998). Quando o autor profere que os direitos foram estabelecidos a partir da compatibilidade das necessidades da sociedade ocidental de formar uma nova geração com competência e destreza para participar desde já das sociedades democráticas, encontro em sua fala a contemplação da forma que penso a validade e o caráter propositivo que o documento ainda enseja.

No que concerne ao objeto desta pesquisa em **problematizar as discussões acerca da participação infantil relacionando o debate ao âmbito da cidadania infantil e da educação democrática desde a pequena infância**, faço a ressalva do sentimento de ausência que a CDC causa, por não articular ou retomar os princípios participativos inerentes aos artigos 12, 13 e 15, nos artigos 28 e 29, que tangenciam o direito à educação. Em nenhum momento, nesses dois artigos últimos, o direito de participação, livre expressão, associação e formação cidadã, ou mesmo valores democráticos, são considerados para serem vinculados ao direito educacional. Tal sinalização não diminui o mérito do documento e dos artigos em separado, apenas vislumbrei uma capacidade de potência de aplicabilidade deles de forma articulada.

O que é premente considerar, a partir dos excertos que se originam da CDC, é o papel atribuído à participação infantil, enquanto cidadania participativa, como entendo e defendo. Para tanto, reputa-se à participação valor em si mesma, pois passa a constituir-se como condição para efetivar o discurso que impulsiona os direitos. Dessa forma, “a promoção dos direitos de participação assume-se como imperativos para concretizar a ideia da criança como sujeito de direitos” (GAMA; TÓMAS, 2011, p. 2). Nessa mesma direção, Trevisan argumenta que “a participação permanece um foco central da cidadania, uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo” e de ter a oportunidade de fazerem suas vozes e pontos de vista serem considerados (2015, p. 6).

Imbuída do esteticismo político de Jacques Rancière em a *Partilha do Sensível* (2009), reinício a discussão da participação política e democrática com a definição do autor sobre *partilha*, na qual ele divide o significado em “duas coisas”: “a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas” (p. 7). Em outros termos,

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15. *Grifos do autor*).

Valho-me do pensamento de Rancière, pois na minha percepção ele mobiliza outra forma de pensar e falar sobre participação, pelo lugar da filosofia. No âmbito da educação, por mais que se defenda a participação desde a mais tenra idade, ainda não a compreendemos como *partilha do sensível*, que agrega e que divide. Apenas temos focado naquele *comum*, esse que se *toma parte*, ou não, da divisão. Para além do *comum*, e das *doxas*, cabe-nos questionar: qual ou quais os fundamentos da *partilha* na Educação Infantil?

Como apontei na Introdução, não se trata aqui de um debate inovador, no sentido de seu ineditismo, ao contrário, ele, por vezes, pode nos ocorrer como um *Déjà vu*, se retomarmos as atribuições da educação nos ideais republicanos de formação do cidadão, e os debates de seus pressupostos, com a exigência de uma maturidade como capacidade política oriunda de uma preparação intelectual para o exercício da cidadania. Esse debate também não é original, pois remonta à filosofia clássica de Platão, e a divisão entre aqueles que podiam dedicar-se às atividades intelectuais, os cidadãos gregos, e aqueles que exercitavam as atividades práticas, os não cidadãos, além disso, pode-se ponderar quem eram esses cidadãos, pois se sabe que não eram nem mulheres, nem estrangeiros, muito menos crianças.

Há na perspectiva teórico-sociológica um estilo de conceber a cidadania tal como postulado por T.H. Marshall (1967), quando defende um modelo de cidadania formal com correspondência estreita entre o cumprimento de deveres para o

exercício de direitos. Portanto, para pensar pela ótica da garantia dos direitos das crianças do exercício político de sua cidadania, faz-se necessário ampliar o conceito de cidadania para que ele possa incluir a participação das crianças pequenas no campo político, para que assim, possamos discuti-la pelo viés do campo educacional.

Retomando o pensamento de Rancière (apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), advirto que, quando abordo o tema da cidadania, colocando-o em relação com o campo educacional, não estou com isso querendo afirmar que a educação é uma condição para o exercício da política. Rancière, ao travar a sua discussão sobre emancipação e igualdade, temas inerentes ao debate democrático – mas também da forma como o autor entende e defende a educação não transmissiva –, afirma que não vê na articulação desses conceitos de educação-cidadania o mote para pautar a necessidade de uma preparação para o exercício democrático, mas pronuncia conter na educação a potencialidade que demonstra ser a experiência educacional em si mesma um movimento político.

Quando, parte da literatura sobre cidadania, passa a contemplar grupos minoritários (MOUFFE, 2003; YOUNG, 2006; ARAÚJO, 2007), entre eles as crianças, ela passa a considerar, mesmo que de forma incipiente, o que viria a ser o exercício da cidadania pela perspectiva das crianças. Até o início do século XXI, era comum até ao meio educacional tratar as crianças como cidadãos do futuro, um vir-a-ser-cidadão (FERNANDES, 2009). A relação do exercício da cidadania com a capacidade de exercer o voto, como direito e dever, era automática, e só de posse da inserção dentro da lógica eleitoral seria possível a vivência da cidadania plena. Sendo assim, só aos adultos estava outorgado esse direito.

Como dito antes, assim como há diferentes maneiras e níveis de participação, parece haver diferentes formas de compreender e denominar *cidadania*, que pode ser entendida como *cidadania plena, universal, ativa, individualista* e até *cidadania íntima* (TREVISAN apud PLUMMER, 2015, p. 2). Na contemporaneidade estabeleceu-se uma relação forte entre a cidadania e o campo dos Direitos Humanos, como uma base ampliada de ressignificação desse conceito, afastando-o do uso “tradicional”. Uma definição formal desse conceito é apresentada por Benevides (1994).

Na teoria constitucional moderna, cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado, é o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhe confere, ainda, a nacionalidade. Cidadãos são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação ou da nova ordem jurídica. (p. 7).

Mesmo ainda sem um panorama aprofundado dos usos e conotações do conceito de cidadania, é possível evidenciar que se trata de um campo em disputa, e que as crianças e seus defensores são agentes que travam uma batalha por posição dentro dele. Parece-me que, para participarem como cidadãs em nossa sociedade, as crianças precisam ser vistas também como agentes políticos, como pontuam Trevisan (2015) e Qvortrup (2010). Esse último apresenta sólidas ponderações sobre o tema, em seu artigo *Infância e Política*.

Para Gabriela Trevisan, em sua tese de doutorado intitulada “*Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós*” *Infância e cenário de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e cidade* (2014), a pesquisadora apresenta uma definição de cidadania que contemplaria as crianças como “um conjunto de experiências subjetivas em esferas públicas e privadas em que os cidadãos constroem identidades coletivas e individuais, participando e influenciando essa esfera”. Há em seus escritos passagens em que ela tensiona a *participação política* das crianças na escola e na cidade, como espaços socializadores da dimensão política, auxiliando as crianças a obterem diferentes fontes de conhecimento, de construção de identidade, de desenvolvimento de competências de negociação, de liderança e de influência como processos políticos de tomada de decisão por parte delas próprias.

A ideia de criança como ator politicamente competente parece ter sido, nos últimos anos, alvo de interesses de investigação em diferentes domínios, não sendo a Sociologia da Infância uma exceção. No entanto, parece também ser pertinente recolocar algumas premissas, sobretudo no que a participação das crianças diz respeito, em cenários promotores de codecisão. Estes serão entendidos, aqui, como os mais genuinamente próximos da construção da ideia de cidadania infantil, assumindo as crianças como competentes para analisarem situações, formularem argumentos, construir prioridades e, finalmente, construir decisão juntamente com os adultos nos contextos em que se inserem. (TREVISAN, 2015, p. 8).

Assim expresso, busco o entendimento se é possível ou não ancorar a ideia de que a participação infantil constitui-se como uma das expressões da ação política das crianças, sendo talvez a mais importante, pois garante a visibilidade dessas ações. As práticas participativas são assim entendidas como socializadoras das crianças na democracia da vida cotidiana e inserem-se no conjunto de práticas democráticas que podem e devem ser exercidas pelas crianças em seus contextos de vida, pela discussão de assuntos que lhes dizem respeito e/ou que sejam do seu interesse. Isso pode e deve acontecer em todos os lugares e tempos nos quais elas se inserem, sendo as escolas de Educação Infantil tidas como o *locus* privilegiado, por se constituírem nas instituições especializadas que acolhem essa faixa etária.

Adentrar aos espaços institucionalizados de educação da pequena infância, discutindo seus princípios educativos, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas, é, para alguns, adentrar no templo sagrado do cuidado, da afetividade, da sensibilidade, da proteção e da missão vocacional da condução das pequenas almas ao mundo letrado, responsável pela garantia do capital cultural e intelectual que as fará adentrar ao mundo do trabalho, do consumo, da ascensão social e de inserção na “modernidade”. Salvo um tanto de ironia desta pesquisadora, a Educação Infantil tornou-se um espaço-tempo tão importante na contemporaneidade que as fontes de conflito, disputas e dissenso parece não existirem.

Quando, na realidade, no meu entendimento, é justamente o contrário, ao constituir-se como espaço de relevância social para os diferentes sujeitos, de diferentes idades, ela atrai para si as disputas inerentes às diferentes concepções de mundo, de sociedade e de educação da infância. Ou seja, dessa instituição é esperada uma prática integralizadora das multidimensionalidades dos indivíduos, ao mesmo tempo que os coloca em relação com o mundo social. Muitas vezes, os conflitos inerentes a essa intencionalidade não são explícitos, pois parecem circunscrever-se apenas ao mundo das ideias; como os valores anteriormente mencionados, partilhados pela maioria de nós, ocidentais, adultos. Ou ainda, por não se vislumbrar no outro, infantil, criança, um *outro*, diferente, individualizado, capaz de autogestão, ao menos de suas próprias ideias, já que não de suas próprias vidas.

Esse acordo tácito, que ainda vigora em algumas escolas da infância, pelo qual a educação das crianças já está “dada”; partindo da premissa que nós, adultos,

sabemos de antemão o que é melhor para todas e para cada uma das crianças, é um dos condicionantes que visam legitimar e blindar dos questionamentos as práticas de controle. A partir de toda mudança paradigmática que foi levantada desde o início deste capítulo, instaura-se a desestabilização das bases de “certezas” há muito instituídas. E, em meio às instabilidades e incertezas, parece abrir-se um limbo teórico-prático, o qual os e as profissionais das instituições buscam preencher de quaisquer formas, pois é com concepções teóricas e procedimentos didático-metodológicos que se exerce a prática pedagógica. Essa sede por ocupar um lugar meio cheio e ao mesmo tempo meio vazio (de certezas e incertezas), que acaba, na minha concepção, por ocultar os princípios políticos que regem as relações, as subjetividades e a práxis, seja ela de qual matriz pedagógica for.

Destarte, para restabelecer algumas certezas, mesmo que não absolutas, venho defender que se inicie pela tomada de decisão dos valores políticos que regerão as práticas pedagógicas. Aqui há uma escolha declarada de que os valores defendidos são os democráticos e éticos, de justiça e igualdade nas diversidades, exercidos pela participação ativa (social, política e popular) com pluralismos e liberdade. Tenho nas ponderações de Peter Moss (2009) um respaldo que permite pensar a pertinência desses valores e sua concretização através de práticas democráticas na Educação Infantil, quando argumenta:

Por que práticas democráticas são tão importantes, no geral e na educação infantil? A necessidade pode ser posta em poucas palavras. Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, **a democracia permite que a diversidade prospere**. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. (MOSS, 2009, p. 419, grifo meu).

As escolas de Educação Infantil são entendidas hoje como espaços destinados à vivência da infância em sua plenitude, necessitando ficar claro que, quaisquer concepções de instituições dedicadas às crianças pequenas são e foram socialmente construídas, e “o que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003. p. 87). Em uma forma de olhar que se assemelha aos propósitos da ideia da instituição

de Educação Infantil como *fórum*, mas que a reinterpreta de forma diferenciada, Barbosa (2007) explicita:

O conceito de espaços das crianças entende as escolas como sendo ambientes de várias possibilidades – culturais, científicas e sociais, mas também econômicas, políticas, éticas, estéticas, físicas – algumas pré-determinadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças. Escola é prática ética e política, que se dá no debate, na construção de conhecimentos, como oficina e laboratório social e humano permanentes (p. 1078).

A defesa da instituição de Educação Infantil como um *fórum da sociedade civil* seria o mesmo que defender uma *escola democrática* na Educação Infantil, ou há uma configuração que marcaria a especificidade da área? E, se antes de dar-lhe a ela essa “abrangência”, ela pudesse ser pensada como um **fórum das crianças**, algo parecido com o sindicato *das crianças*, como apontado por Vasconcelos (2005). Não iniciáramos o exercício prático e reflexivo no caminho de um *experimentalismo democrático*, tal como sugerido por Mangabeira Unger? Do qual Peter Moss tem se valido para pontuar a defesa da implementação de práticas democráticas nas instituições da infância enquanto política pública de estado?

Tal experimentalismo é, para Unger, uma característica da democracia de ‘alta energia’, a qual, por encorajar um alto nível de engajamento cívico organizado, libera e aumenta o poder criativo das pessoas e fortalece as nossas capacidades experimentais – a nossa habilidade de experimentar arranjos alternativos entre nós (MOSS, 2016, p. 115, grifo do autor).

Gostaria de problematizar, a partir das palavras de duas pesquisadoras dos estudos da infância, as que para mim dão pistas da premência de *transformação radical* a ser feita quando se escolhe *democraticamente* o caminho da *educação democrática*, o tipo de mudanças que precisam ser feitas nessa etapa educacional para inserir-lhe na experiência da educação democrática. Trevisan (2015, p. 8) adverte: “é possível a consideração da necessidade de mudanças estruturais profundas, sejam ao nível organizacional e institucional, sejam ao nível das práticas pedagógicas”. Agostinho (2014) fornece outros indícios ao afirmar:

É necessário compreender a democracia como um fenômeno processual sendo criado pelos participantes, como algo vivido, corroborando, desse modo, a ideia de que a participação não é dada, mas, sim, um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações; enfim, é a praticada na relação social (2014, p. 10).

Esses últimos apontamentos suscitam uma configuração de instituição educacional de forma bem diferente da qual se convencionou a *forma escolar*. A transformação radical passa pela gestão institucional, pelo currículo, pela prática pedagógica do exercício da docência, mas também pelas relações sociais vivenciadas por todas as pessoas, das diferentes idades, etnias, gênero e classes sociais que vivem a educação da infância. Assim, não posso furtar-me a questionar como empreender tais mudanças na Educação Infantil? Por onde começar?

Visando direcionar as reflexões para um caminho mais visível acerca das práticas pedagógicas democráticas que esta pesquisa visa evidenciar, o que faço nos próximos capítulos, passo a traçar um percurso com interlocutores que ponderam o tema em voga a partir de experiências concretas. Vislumbrar tais experiências pode permitir extrair exemplificações reais de quais foram, e ainda são, ações pedagógicas reconhecidas como *progressistas*, e como operam-se tais práticas. A adoção de “métodos democráticos” (BRANCO, 2010) no processo educacional, além de caracterizar uma educação como democrática, pela intencionalidade política de que assim seja, pode, ou não, instituir uma outra configuração da instituição educativa, verdadeiramente democrática, que tem todo seu desenho institucional modificado. Adianto que não encontrei *uma* instituição assim, mas que a soma dos depoimentos das colaboradoras desta pesquisa esboça o desenho dela.

4 TRILHANDO EM BUSCA DE PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista.
A idade de ouro.

A magia e a vida. Tínhamos a relação e a distribuição dos bens físicos, dos bens morais, dos bens dignários. E sabíamos transpor o mistério e a morte com o auxílio de algumas formas gramaticais.

Oswald de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928.

Colocar-se em busca de valores democráticos é andar em busca da luz ao fim de túnel, é deixar-se levar para onde os ventos da igualdade, justiça social e fraternidade nos levam, e às vezes esse lugar é o menos provável, pois não é o não-lugar, como em Utopia de Thomas More, não é a ilha paradisíaca, não é o recôncavo, a praia ensolarada, o campo idílico, mas o lugar onde há a intencionalidade democrática, a ciência e a consciência de afirmação contínua da busca do bem comum, da construção e da reconstrução da vida em coletivo com consensos e dissensos. Povoar-se dos outros, no convívio com as diversidades, com as diferenças, com as pluralidades.

São Paulo, verão de 2018, esse é o meu destino e lugar de chegada após inúmeras reflexões e debates acadêmicos e não-acadêmicos sobre essa minha nova mudança, o que eu buscava na cidade de São Paulo que não poderia encontrar em outro lugar? Não era suficiente sair de São Luís e ir para Porto Alegre, cruzar o país de norte a sul? Em uma dessas duas cidades não seria possível construir dados de pesquisa? Ainda era necessário buscar por um terceiro lugar?

São Paulo já havia deixado de ser, em minha experiência pessoal, o lugar de afetos e memórias da infância, mas ainda assim, é para o lugar que fui impelida a ir, buscando por aquelas(es) que por experiência política–pedagógica constroem e dão visibilidade ao que acreditam ser uma educação da pequena infância que respeita, ouve, garante participação e propaga o protagonismo das crianças e das boas práticas pedagógicas junto a elas. Mas isso, outras tantas experiências pelo país e fora dele também fazem. O que me conduziu até São Paulo foi o reconhecimento de uma intencionalidade político-pedagógica de seguir por princípios democráticos em todos os âmbitos da educação, que foram semeados politicamente dentro e fora da gestão pública, por educadores e pensadores renomados como Mário de Andrade,

Florestan Fernandes e Paulo Freire, para citar só alguns. Todavia, a gestão da educação do município por ninguém menos do que o educador Paulo Freire, edificada paulatinamente em outras duas gestões, pela força do imperativo ideológico partidário, e pela história de instituição da Educação Infantil e dos atores político-pedagógico dessa área na cidade de São Paulo e pela conjuntura política da cidade, também se constituíram em fatores preponderantes.

Construir um objeto de pesquisa não se dá facilmente, ele nasce das leituras, reflexões, debates, das experiências do vivido da pesquisadora, mas também das aproximações sucessivas, que na contemporaneidade ganham nova perspectiva a partir do uso das redes e das mídias sociais. Você não precisa fazer-se presente no mesmo território físico para saber o que acontece em outros lugares, se os sujeitos dos outros lugares fizerem uso das redes de divulgação isso chega a você em tempo real, e proporciona-lhe não apenas uma informação, mas também o fomento da curiosidade de apreender por vias do real, foi um pouco do que aconteceu comigo acerca do trabalho que vinha sendo realizado na rede municipal da capital paulista. Educadoras, militantes sociais, amigas dos Fóruns de Educação Infantil que passaram a estabelecer trocas pedagógicas pelas redes sociais e fazerem de suas ações uma bandeira em prol de uma educação de qualidade das crianças pequenas.

Desse conjunto de confluências, da tessitura de uma rede de relações político-pedagógicas-acadêmicas, que também é um dos tripés de sustentação da própria educação infantil, como assegura Faria (2005), construí pequenos portos de ancoragem que me permitiram *caminhar* até São Paulo com uma parca ideia na cabeça, com um peso no coração, mas com muita disposição e coragem para ver o não visto, por contar uma história ainda pouco contada, mesmo que fosse um não-visto e uma história inédita apenas para mim e minha/meus conterrâneas(os)-interlocutoras(es).

Mesmo tendo uma rede de relações de amizade, companheirismo e camaradagem político-pedagógica-acadêmica ainda assim, chegar a São Paulo não é fácil, ainda mais na conjuntura de instabilidade política em ano eleitoral para presidente e governador do Estado, surgem dificuldades de todos os tipos e provocam ansiedades que levam a instabilidades das poucas certezas teórico-metodológicas que sem tem, em que a própria questão democrática vem sendo atacada, e é no encontro com o real que tais pressupostos são validados ou

não. No caso desta pesquisa boa parte dos planos metodológicos precisaram ser ressignificados, conforme explanado no capítulo da Introdução.

Este capítulo poderia tratar apenas de uma caracterização do campo e dos atores da pesquisa como acontece na grande maioria das pesquisas qualitativas, se ele por si só não respondesse a um dos questionamentos principais desta pesquisa, que é “de onde se originam as práticas participativas que acontecem em instituições de educação infantil nos últimos anos?”. Também cumpre com um dos principais anseios desta pesquisadora que sempre foi, saber como se constrói uma política municipal que efetivamente coloque as crianças na centralidade de seu processo educativo atribuindo-lhes protagonismo. Sendo assim, ao desvelar a cidade e sua política educacional, ao apresentar o recorte e a política edificada dentro de cada uma das gestões que fazem parte do recorte desta pesquisa, não se trata apenas de uma exposição neutra dos fatos e dos sujeitos, mas um processo de elaboração a partir desses fatos e experiências, retirando deles o que responde à pergunta: como é possível construir uma Educação Infantil ancorada em princípios democráticos?

Em outro espaço já foi feita a descrição do percurso metodológico, caberá neste ponto a caracterização do campo e dos atores da pesquisa. Eis que o grande desafio apresenta-se, discorrer sobre a cidade de São Paulo, sua política municipal e atores que a compõem.

4.1 O TERRITÓRIO DA *PÓLIS* COMO CAMPO DA PESQUISA: A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO

Que bom seria poder caracterizar São Paulo pela poesia, pelas artes e pela rica oferta cultural que só ela consegue produzir e reunir, é a cidade mais cosmopolita do Brasil, todas(os) a ocupam, co-habitam, e por vezes, convivem. Não lhe falta beleza, potencialidades, abundâncias e diversidades, mas talvez a sua magnitude, sua complexidade inibam minha pouca inspiração artística e estética. Por dias busquei por uma metáfora para traduzi-la e vi que a *meta-fora* é transposição, transferência, é a alegoria que revela, mas também camufla. Mas sendo eu a pessoa que vem de longe para realizar a pesquisa no lugar dos gigantes, tudo que narro sobre esse lugar cheio de não-lugares é pela ótica de quem é de fora. Richard Sennett (2016, p.17) descreve como por vezes sentia-me: “O viajante, bem como o telespectador, vivencia o mundo como uma experiência narcótica; o

corpo se move de maneira passiva, anestesiado no espaço, para destinos estabelecidos em uma geografia urbana fragmentada e descontínua”.

Uma das melhores e sintéticas traduções dos meses que voltei a morar em São Paulo para realização da pesquisa de campo é representada pela cor cinza, pela garoa fria, pelas andanças e pelo desterro, *terra da garoa* é “a tua mais completa tradução”²⁹. Mas a minha relação com a cidade está para além dos dias do ano de 2018, há uma pertença de infância, de quem nasceu e viveu ali até os seis anos de idade e, depois, partiu por imposição adultocêntrica, e que sentiu sua falta por alguns anos. Mas minha percepção atual da cidade e minha vivência dela/nela não é mais de uma nativa, mas de uma estrangeira, e, mais do que nunca eu sei o que é ser estrangeira em meu próprio país.

Depois de anos, e com a construção de outros pertencimentos “de quem vem de outro sonho feliz de cidade (Caetano Veloso)”, ela tornou-se lugar de passagem, de andança. E infelizmente, como para uma grande maioria, lugar de consumo de um estilo de vida que não me pertence, “o avesso, do avesso, do avesso”, que me perturba ao mesmo tempo que me atrai. Sinto que São Paulo desperta nas pessoas a luta feroz pela sobrevivência, a vontade de ter, de vencer, de acessar, de acumular, de adquirir que vai da cultura, às tecnologias passando e espaçando-se pela gastronomia. Mas, para mim, ela também é concretude, são as pessoas, os seus dados; números enormes de: pessoas, etnias, frações de classes, habitação, ruas, bairros, movimentação econômica, empregabilidade, excluídos, produção e de desigualdades. “E aprende depressa a chamar-te de realidade (Caetano Veloso)”.

Sendo assim, a forma mais fácil, mas também menos bonita e prazerosa de caracterizá-la, é a retratando a partir de seu contexto sócio-político-econômico, com algumas nuances de informações geo-administrativas. Um retrato limitante, uma parcela do real, mas uma forma de *ver-a-cidade*, a que garante certa objetividade diante da imensidão de informações que compõe o cenário que configura não só a cidade, mas com ela esta pesquisa. Trata-se de mais um recorte, diante de tantos que são necessários no decorrer da construção do texto que apresenta a investigação.

²⁹ Trechos da letra da música Sampa de Caetano Veloso.

Com aproximadamente 12.176.866 habitantes³⁰, São Paulo³¹ está entre as cidades mais populosas do mundo, sendo a maior da América Latina. No que concerne ao recorte temporal desta pesquisa que data do início do ano de 1989 até final do ano de 2016, são aproximadamente três décadas de intensas mudanças no perfil e configuração da metrópole conhecida por sua *dinami-cidade*, o que inclui um decréscimo populacional nas áreas centrais, e uma expansão e exclusão das áreas periféricas³² que são massivamente compostas pela população de baixa renda, cada dia mais marginalizadas, distante do centro da cidade foi se tornando conseqüentemente mais desassistidas dos serviços públicos.

Assim como ocorreram mudanças na sua configuração urbanística, também aconteceram mudanças no setor econômico. São Paulo é o centro financeiro, corporativo e mercantil do país, por anos tem sido sede de grandes indústrias e dos escritórios de empresas multinacionais que atuam em toda a América do Sul. Mas esse cenário também vem se transformando paulatinamente, acompanhando os movimentos internacionais de *financeirização*, fragmentação e especulação do fluxo de capital do mercado, cada vez mais “virtual”, o que tem direcionado a economia paulistana para uma reconfiguração da empregabilidade da população, que excluída pelo processo de automação das grandes indústrias, caminha para a deterioração das condições de vida e trabalho, para o crescimento dos índices de desemprego e queda no nível de rendimento da população. Parte dessas(es) trabalhadoras(es) excluídas do setor industrial e também da construção civil é absorvida pelo setor de serviços, comércio e compõe o mercado informal, o que tem levado à diminuição do trabalho assalariado com registro em carteira profissional e à perda de direitos e garantias legais.

Para essa população marginalizada da cidade e de trabalho digno, um dos poucos direitos sociais - ainda garantidos através dos serviços estatais ofertados pelo poder público, na esfera municipal - que chega às periferias para as classes populares é a educação, por meio das instituições educativas que vão das creches à Educação de Jovens e Adultos – EJA. As crianças que frequentam as instituições de

³⁰ Segundo Censo do IBGE de 2018

³¹ No dia 25 de janeiro de 1554 foi celebrada a missa de inauguração do Colégio Catequista construído pelo Padre Manuel da Nóbrega. Como era a data da conversão de São Paulo, este ficou sendo o patrono do povoado de São Paulo do Campo de Piratininga. Em 1558 a povoação de São Paulo de Piratininga foi elevada à categoria de vila (PORTO, 1992).

³² Para aprofundamento consulta: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo (orgs.). São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais. São Paulo: Editora do Senac São Paulo, 2005.

Educação Infantil da cidade de São Paulo são, em grande maioria, de classe popular, e sofrem as mesmas problemáticas da pobreza, desigualdade, injustiça social, ausência da garantia de direitos e da violência urbana que os adultos. É do campo que compete à educação, como agente estatal, que os atores colaboradores desta pesquisa falam, é desse lugar que chamam de território³³ que emerge em meio ao caos uma nova *ágora*, como um oásis.

Relembrando os escritos do terceiro capítulo sobre a democracia ateniense, sobre os estudos da teoria democrática, um dos principais problemas apontados para o desenvolvimento e a garantia da democracia foi o *problema de escala*, nenhum lugar representa melhor isso no Brasil do que a cidade de São Paulo. As suas proporções, seu agigantamento, suas desigualdades fogem totalmente ao enquadramento da *polis* grega, da homogeneidade entre os cidadãos e das pequenas proporções geográficas. Todavia, como toda cidade de inspiração moderna São Paulo também guarda algumas poucas semelhanças que podem ser pensadas em analogia com as cidades da antiguidade, principalmente no que diz respeito à questão urbanística, e à construção e vivência do conceito de território.

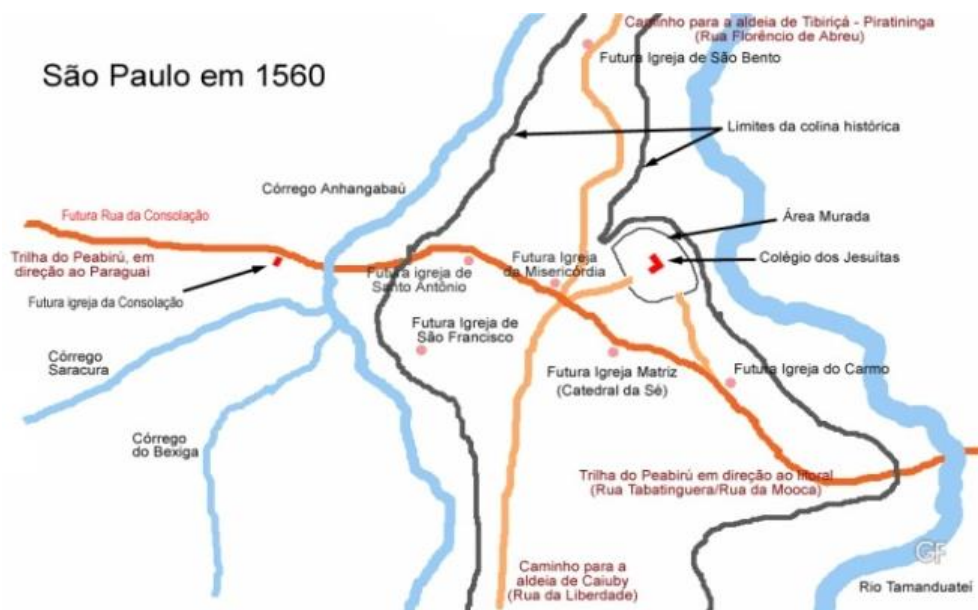
Primeiro cumpre avisar que inicio a discorrer sobre a concepção de *cidade* pelos estudos do Richard Sennett em *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental* (2016) e em *Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta* (2018), quando o autor parte da premissa que a ideia de *cidade* significa duas coisas diferentes: “um lugar físico e uma mentalidade formada de percepções, comportamentos e crenças (2018, p. 11)”. Mas, segundo ele, um condiciona a formação da outra. Ele pontua: “Em algum momento do século XVI, *city* passou a significar o modo de vida num bairro, os sentimentos de cada um em relação aos vizinhos e aos estranhos, e sua vinculação com o lugar (SENNETT, 2018, p.11)”. O autor faz assim uma apologia ao resgate desse antigo significado para que a percepção sobre a distinção entre o que é o ambiente construído, e a maneira como as pessoas habitam nele seja corporificada como entendimento.

Sennett leva em consideração os debates daquelas(es) que trabalham pela perspectiva da associação da organização urbanística a partir do modelo greco-romano, fundamental para o desenvolvimento da democracia ateniense e da república romana como “plano diretor” do desenvolvimento das cidades na

³³ https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758

modernidade. Modelo baseado no padrão radial ou centrípeto que o desenvolvimento da cidade e tudo que é importante nela encontra-se em um núcleo central, e todo o resto da cidade parte dele, desse centro. Na Atenas do século V a.C. o epicentro era o Parthenon, que em outras cidade foi substituído por templos, igrejas, palácios da justiça ou mesmo bibliotecas. No caso especial de São Paulo³⁴ foi o Colégio Jesuíta São Paulo, hoje conhecido como Pateo do Collegio. Isso tudo para dizer que a concepção política e o desenvolvimento da ação política sempre estiveram e estão relacionados ao plano urbanístico das cidades, que podem valorizar a aglutinação e a organização social e colaborarem para formação da esfera pública por meio do espaço público, ou não.

Figura 2: Desenho da formação das primeiras ruas de São Paulo de Piratininga - 1560



Fonte: Blog São Paulo e suas ruas: a história dos primeiros arruamentos e sua importância na formação da metrópole

³⁴ Em 1553, um ano antes da missa de fundação, o Padre Manuel da Nobrega deu início a construção **Colégio** jesuíta, com função catequista, em meio a uma elevação que ficava próxima a confluência de dois rios: o Anhangabaú e o Tamanduatehy. O local escolhido para a construção tinha uma posição estratégica contra ataques de índios inimigos. Da edificação do colégio partiam quatro caminhos principais "um, em direção à morada de Tebyriçá, onde fica atualmente o Mosteiro de São Bento, para o lado do atual bairro da Luz; outro seguia em direção ao Vale do Anhegabahú, começando pela atua rua Direita; terceiro caminho ligava o colégio à taba do chefe índio Caiuby, e daí seguia para o Caminho do Mar; e finalmente o outro, para os lados de Virapoeira (Ibirapuera), hoje rua da Liberdade e Vergueiro. **A formação do povoado e a nomenclatura das ruas, foram pelo sistema da direção e do movimento** (PORTO, 1992, p. 10, **grifos meu**)". A Igreja matriz, ou Sé, foi iniciada em 1555.

É atribuído ao filósofo João de Salisbury em 1159 (SENNETT, 2016, p.22), a simples e enfática definição de *corpo político* como um arquétipo da organização social do Estado republicano como um corpo. Para Sennett “o corpo político exerce o poder e cria formas urbanas que se expressam na linguagem do corpo (SENNETT, 2016, p.23)”, ele faz essa leitura para situar, desde Péricles, a harmonia entre *carne e pedra*. Do desfile dos corpos *seminus*, no intenso ato de exibir-se e mostrar-se como um reforço de sua dignidade de cidadão, que levava a um desnudamento coletivo como sinônimo da liberdade democrática do pensamento e dos corpos, mas que também marcavam as *pedras* de Atenas, ou seja, suas edificações.

Cidade em grego – *pólis*, parecia significar para Péricles, ideólogo e gestor do esplendor arquitetônico da época, o lugar destinado ao debate e ao uso da palavra, não era uma simples localização em um mapa, era o espaço onde as pessoas alcançavam a expressão da unidade. Até para Aristóteles, crítico da democracia ateniense, uma acrópole (cidadela), poderia servir tanto aos valores dos oligarcas, quanto aos do homem comum, o certo é era uma condição básica para democracia. Explicitamente Sennett diz (2016, p. 25):

A cidade tem sido um locus de poder, cujos espaços tornaram-se coerentes e completos à imagem do próprio homem. Mas também foi nelas que essas imagens se estilhaçaram, no contexto de agrupamentos de pessoas diferentes – fatos de intensificação da complexidade social – e que se apresentam umas às outras como estranhas. Todos esses aspectos da experiência urbana – diferença, complexidade, estranheza – sustentam a resistência à dominação. Essa geografia urbana, difícil e surpreendente. É que nos acena com uma promessa específica, baseada em valores morais, e pode abrigar os que se sentem como exilados do Paraíso.

Ao que tudo parece, pelo menos dentro da área da Educação Infantil na cidade de São Paulo além da construção de um tipo de subjetividade que respalda o fazer político-pedagógicos das educadoras(es) da área, há também uma espécie de *consciência de lugar* que é coletiva, que não se prende ou se perde no conceito de cidade, todas(os) chamam de *território*, mesmo que muitas/os não saibam quando essa consciência inicia-se, e baseada em que autor esse conceito é tratado, a cidade aqui não é abstrata, subdimensionada, ou lugar e não-lugar da ausência de pertencimentos, ao contrário. A Educação Infantil na cidade de São Paulo é territorializada, tem chão, tem lugar, tem pertença comunitária, tem vizinhança. A principal referência bibliográfica usada pelo campo da Educação para apresentar a

temática do território é o grande geógrafo baiano Milton Santos (1996). Mas há outros conceitos que considero que acrescentam e contribuem para ampliar a legitimidade do uso do território como a ocupação e demarcação de uma terra que se toma posse, mas não é propriedade privada. tais conceitos são: o primeiro ainda na geografia, e o segundo na filosofia.

No território, há temporalidade e territorialidades, descontinuidades; múltiplas variáveis, determinações e relações recíprocas e unidade. É espaço de vida, objetiva e subjetivamente; significa chão forma espaciais, relações sociais, natureza exterior ao homem; obra e conteúdo. É produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s). O território é processual e relacional, (i)material (SAQUET, 2007, p.73).

O primeiro trata da imaterialidade do território, a sua pluralidade, contínua processualidade. Território em contínua formação. Na citação que segue a ênfase coloca-se na capacidade de articulação dos fluxos com enraizamentos, no que chamamos de pertença identitária de espaço geopolítico cultural.

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente 'em casa'. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

Cabe lembrar que São Paulo é a cidade que institui na gestão do prefeito Fábio Prado (1935 – 1938) os Parques Infantis, nos idos de 1935-36, ligados ao Departamento de Cultura coordenado pelo escritor, poeta, musicólogo e folclorista Mário de Andrade, os Parques Infantis - PI garantiam às crianças filhas da classe operária e da população de imigrantes recém-estabelecidos o direito à educação, à cultura e ao espaço público. Assim, a educação infantil também pode ser considerada como partícipe do projeto de urbanização democrática da cidade que destinava um espaço especial às crianças. Não é errôneo afirmar que, através dos PI as crianças exerciam o seu direito à cidade, assim como garantiam o direito à infância, através de uma já vanguardista política intersetorial. Segundo Faria (1999):

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (FARIA, 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de

educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (...). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação a assistência e a cultura estavam *macunaimicamente* integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear.

Para encerrar esse breve esboço cartográfico é necessário situar as leitoras e leitores não paulistanas/os os itinerários que foram percorridos em busca dos indícios, primeiro os da participação ativa das crianças em seu processo educacional, depois na busca ampliada por práticas e fundamentos democráticos na Educação Infantil paulistana. Para tanto, apresentar o mapa da cidade é premente, a partir dele, faço a imersão na Política de Educação Infantil construída nos três governos municipais do Partido dos Trabalhadores, enquanto partido progressista que defendeu, e defende, *a democracia como valor universal* (COUTINHO, 1994).

São Paulo tem uma divisão territorial composta de 9 (nove) grandes zonas, 32 (trinta e duas) subprefeituras como áreas administrativas (expressas no mapa abaixo) e 96 (noventa e seis) distritos. Na cidade de São Paulo há cinco tipos distintos de instituições de Educação Infantil municipais, conforme divisão no quadro que segue³⁵. Elas são no total de 1.228 conforme dados atuais da Secretaria Municipal de Educação³⁶ e estão divididas entre as 13 (treze) Diretorias Regionais de Educação – DRE.

Quadro 3: Tipos de Unidades Municipais de Educação Infantil da Cidade de São Paulo

Unidades	Descrição do atendimento	Quantidade de Unidades
CEI - Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas	Para crianças de zero a 3 anos e 11 meses	317 diretos 379 indiretos
EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil	Para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses	509
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil	Para crianças de zero a 5 anos e 11 meses	14
CEII - Centros de Educação Infantil Indígena, que integram os CECIs - Centros de Educação e Cultura Indígena	Para crianças de zero a 5 anos e 11 meses	3
EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos	Para crianças de 4 a 14 anos	6

³⁵ Além da presença de CEIs e EMEIs dentro dos Centro Educacionais Unificados – CEUs que em junho de 2019 são no número de 45.

³⁶ Acesso em 18 de junho de 2019, ao portal de gerenciamento da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo
<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>

Fonte: Organizado pela autora a partir do site da Prefeitura da Cidade de São Paulo - SP

Figura 3: Mapa da divisão das subprefeituras de São Paulo



Fonte: Site da Prefeitura da Cidade de São Paulo - SP

4.1.1 A educação na cidade: a construção da escola democrática – Governo Luiza Erundina

Em primeiro de janeiro de 1989, toma posse a 45ª administração do município de São Paulo a primeira mulher eleita Prefeita, Luiza Erundina de Souza, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), após a Constituição Federal de 1988 e reabertura política do país ao término da Ditadura Militar, um momento ímpar da construção da democracia brasileira. Erundina sucede ao mandato do prefeito Jânio Quadros

(PTB) conhecido por seu governo autoritário alinhado aos militares. Assume a Secretaria Municipal de Educação o renomado professor Paulo Freire ideólogo da Educação Libertadora, desvelador da Pedagogia do Oprimido e promotor da Pedagogia da Autonomia, mas também um dos membros fundadores do Partido dos Trabalhadores. Freire é uma escolha unânime do PT, entre tantos outros secretários renomados daquela gestão, para juntos edificarem um modelo de gestão democrática, contra-hegemônico, na maior cidade da América do Sul.

Paulo Freire e sua equipe começam a gestar a construção de uma educação popular, democrática e de qualidade desde os primeiros dias, e mesmo com a saída do professor Paulo Freire em maio de 1991, os seus ideais tiveram continuidade com a gestão do professor Mário Sérgio Cortella, que permaneceu à frente da Secretária em 1992.

Essa não foi a primeira experiência de gestão de Paulo Freire, ele narra sobre sua primeira experiência no seu livro *Cartas a Cristina*. De 1947 a 1954 atuou como diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI/PE). Na década de 1960 participou do governo de Miguel Arraes em Pernambuco. Durante o seu exílio no período da Ditadura Militar Paulo Freire foi assessor do Ministro de Educação de Guiné Bissau, sempre com foco na transformação da educação para construção de escolas democráticas. Como expresso por Franco (2014, p. 105), “Falar de Paulo Freire como gestor é explicar a sua teoria na prática”, como na passagem abaixo quando mesmo com críticas à política assistencialista do SESI, seguia os seus princípios,

Propunha, com as equipes com que trabalhava, realizar uma administração fundamentalmente democrática. Uma gestão tanto quanto possível aberta (...) com que eles fossem aprendendo democraticamente pela prática da participação. Aprendendo democracia pela experiência da decisão, da crítica, da denúncia, do anúncio (FREIRE, 1994, p. 140).

Ao assumir a Secretaria Municipal Educação de São Paulo - SMESP, uma de suas primeiras medidas foi percorrer as escolas por toda a cidade para conversar com professoras/es, funcionárias/os, gestoras/es, estudantes, famílias e demais educadoras/es com o intuito escutar e levantar informações sobre que escolas gostariam de ter, para então, junto com sua equipe, com as universidades e especialistas convidadas/os construir uma proposta de política educacional para apresentarem ao município. Em suas palavras: “Tenho falado muito, desde antes de

assumir a Secretaria de Educação Municipal, no nosso sério empenho de mudar a cada de nossa escola, incluindo as escolas de Educação Infantil (FREIRE, 1991, p.33)”. E continua:

Mudar a cara da escola implica também em ouvir meninos e meninas, sociedade de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário. Para concluir, eu diria que nos engajamos na luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre (FREIRE, 1991, p 35).

Conforme expressou Paulo Freire, as más condições das escolas recebidas, a desvalorização docente pela qual passaram as professoras da rede no governo Jânio e os números: de escolas, de alunos e profissionais da educação constituíam, e ainda devem constituir, *um desafio à imaginação administrativa e pedagógica*. Para dar início aos seus intentos político-pedagógicos Paulo Freire assina, em primeiro de fevereiro de 1989 a publicação de dois importantes documentos no Diário Oficial do Município. Sendo o primeiro, uma carta informal de apresentação aos educadores, denominada “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo”, em que abre os diálogos e que apresenta o documento seguinte “Construindo a Educação Pública Popular”, com pontos centrais do trabalho comum a ser realizado. Destaco o trecho que corrobora com o objeto desta pesquisa.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, **mas para participar coletivamente da construção de um saber**, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. **A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade**. A sociedade deve ser também um centro irradiar de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. **O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. E um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser** (FREIRE , 2001, p.15, **grifos meus**).

Esse trecho do pensamento de Paulo Freire é bem representativo de sua intencionalidade política, democrática. Há nele a clara destinação da educação, da função da escola e do compromisso com a classe popular. O conhecimento não é

reafirmado como elemento de distinção entre os sujeitos, entre as classes, ou como organizador de hierarquias, ao contrário, é fruto da partilha, da construção coletiva, a forma de empoderamento para a reconstrução da realidade, proporcionando-lhes a autoria, a cidadania e uma outra forma de ser e estar no mundo.

A SME/SP buscou demonstrar o comprometimento de sua proposta político-pedagógica com a democratização da educação, intitulada **Escola Democrática**, a partir da edificação de uma *escola pública popular, democrática e de qualidade*. Assim iniciaram os trabalhos, sem a intenção de “impor ideias, teorias ou métodos”, mas baseado nos princípios da verdade e transparência, com o esforço de socializar todas as informações sobre a situação real da educação municipal, no intuito de “lutar, pacientemente impaciente, por uma educação como prática de liberdade” (SMS/SP, 1989). A proposta pedagógica alicerçava-se em três princípios fundamentais: *participação, descentralização e autonomia*, com cinco grandes prioridades:

- Ampliar o acesso e a permanência dos setores populares;
- Democratizar a gestão, o poder pedagógico e educativo;
- Melhorar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
- Eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo;
- Formar cidadãos críticos e responsáveis (FREIRE, 2001, p. 98).

A administração optou por iniciar a implantação de sua proposta político-pedagógica participativa e dialógica a partir do *Movimento de Reorientação Curricular* associada a um trabalho de formação permanente das educadoras(es), a partir dos Grupos de Formação, com assessoria interna (a partir do trabalho dos NAES – Núcleos de Ação Educativa sobre a coordenação das DOTs – Diretorias de Orientação Técnica) e com a assessoria externa das Universidades paulistas (USP, PUC e UNICAMP), que, ao mesmo tempo em que buscava o resgate de práticas valiosas da escola, por um processo reflexivo sobre a unidade teoria-práticas, também estimulava a autonomia escolar incentivando a criação e recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade.

O Movimento de Reorientação Curricular - MRO produziu um documento específico para a Educação Infantil, - que irei me deter com mais afinco ainda nesse tópico -, o qual integra concepções que perpassam todos os níveis e as modalidades, propondo uma perspectiva interdisciplinar de tratar o conhecimento, que fosse fruto da construção coletiva, com destaque para os conhecimentos significativos para as educandas/os. O MRO acreditava na organização do currículo escolar por *ciclos de aprendizagem*, tentando romper e superar a seriação com base na educação bancária, linear, fragmentada do currículo, buscando respeitar e adequar o ritmo do desenvolvimento humano dos educandos aos diferentes ritmos de suas aprendizagens; dentro desse paradigma crítico-emancipatório não cabia a avaliação classificatória e excludente que levava à retenção, mas uma avaliação emancipatória.

Em maio de 1991 o professor Sérgio Cortella assume a SME/SP por indicação do professor Paulo Freire, após este ter solicitado seu afastamento do cargo. Em continuidade ao trabalho já iniciado, principalmente com foco na construção do Regimento Comum Escolar, inclusive iniciado na gestão Mário Covas - PMDB (1983 – 1985) e revogado na gestão do Jânio Quadros, a discussão foi retomada com uma mobilização nunca vista na rede municipal (FRANCO, 2014). O processo de elaboração do documento seguiu os seguintes passos: primeiramente, o documento era discutido em plenárias organizadas pelos Conselhos Escolar³⁷ em cada escola, nelas a comunidade escolar escolhia representantes para as discussões em fóruns regionais organizados pelos Conselhos Regionais de Escolas - CRECEs, nos NAES, onde eram eleitos representantes para o debate em âmbito municipal. A plenária final para aprovação do Regimento Comum Escolar foi realizada em novembro de 1991. Processo semelhante também se deu para a elaboração e discussão coletiva do Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo.

³⁷ Os Conselhos Escolares eram um colegiado deliberativo, eleito em composição paritária, com a participação de membros da escola e da comunidade, que compunham a gestão escolar. Além dos Conselhos de Escola foram criados os Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas (CRECES), em que os representantes dos Conselhos Escolares participavam de reuniões regionais para aprimorar sua formação, como para discutir questões referentes às problemáticas da educação municipal. Houve também, um incentivo na formação das Associações de Pais e Mestres com a de Grêmios estudantis, incentivando não só as questões das participações direitas, mas também os debates sobre representatividade. Para aprofundamento do tema, ver pesquisa de CAMARGO, Rubem B. Gestão democrática e nova qualidade o ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989 – 1992). Tese (doutorado) – Faculdade de Educação - USP, 1997.

O Regimento Comum das Escolas foi aprovado em caráter definitivo em sessão plenária, no dia 05/08/1992, por meio do Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE 934/92, com posterior publicação de Decreto pela prefeita Luiza Erundina de Souza. A organização do documento se constituía de : I – Gestão da Escola; II – Currículo (*com aprovação de forma experimental dos ciclos de aprendizagem*); III – Regime Escolar; e IV – Quadro Curricular. O Estatuto do Magistério Público Municipal foi aprovado e apresentado na Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992 (FRANCO, 2014, p. 113).

Em idos de 1991, havia um contexto sociopolítico que pulsava os ares da redemocratização, com forte cunho participacionistas, que aos poucos vai cedendo espaço para a democracia mais representativa. Como parte dos esforços para a construção da escola popular, democrática e de qualidade, a administração municipal descentralizou os recursos financeiros para as escolas, como investimento na autonomia dessas instituições, de modo que as verbas fossem aplicadas de acordo com as reais necessidades e demandas de cada comunidade escolar, garantindo liberdade para a realização de projetos educacionais, para manutenção dos prédios e equipamentos, promovendo uma *Pedagogia da Autonomia* de forma concreta em cada escola. Além disso, para efetivar a *mudança da cara da escola*, a Secretaria:

Priorizou as seguintes ações: - reestruturação da carreira do magistério; - valorização salarial dos profissionais da educação; - fortalecimento do trabalho coletivo dos profissionais na escola; - formação permanente dos professores, destacando-se a modalidade de grupos de formação permanente, em horários coletivos remunerados e incorporados a jornada de trabalho, para reflexão entre os Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola; - participação e envolvimento de toda a comunidade escola; - construção do programa curricular por cada escola de acordo com a realidade local, utilizando-se do *estudo preliminar da realidade local* resgatando o cotidiano da escola, da *problematização das situações-limites* para denunciá-las anunciando sua superação a partir de uma educação crítico-emancipatória e da sistematização dos temas geradores a partir do levantamento de conteúdos significativo para os alunos (AGUIAR, s/d³⁸).

Retornando ao ponto que deixei em aberto ao me referir ao Movimento de Reorientação Curricular, gostaria de retomar para apresentar e tecer mesmo que breves considerações ao documento específico para a área de Educação Infantil. Ele conta com 65 páginas ao todo, divididas em sete capítulos, sendo que as principais discursões concentram-se em três deles, que são: Capítulo 2 - As marcas

³⁸ Acervo do Instituto Paulo Freire, a quem agradeço enormemente a atenção e presteza nas informações.

do processo histórico, em que o processo de elaboração do documento, a relação com a política macro e a história da Educação Infantil no município são apresentadas; Capítulo 3 – O movimento reorientação da EMEI, subdivido em três itens que dizem: 3.1 Concepção de Educação Infantil; 3.2 Formação do Educador. 3.3 A construção do projeto da escola; e o Capítulo 4 – A proposta pedagógica, que também se subdivide em três itens; 4.1 A linguagem como eixo de trabalho; 4.2 Os organizadores do currículo: 4.2.1 O jogo; 4.2.2 As áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Sociais; Ciências Naturais e Matemática) e 4.3 A educação infantil e a interdisciplinaridade. O documento como um todo não representa um rompimento com a perspectiva curricular daquele contexto, a sua divisão por área representa essa contradição, se colocado em paralelo com o discurso oficial de rompimento da estrutura curricular transmissiva.

Apreendi durante a pesquisa do mestrado (CANAVEIRA, 2010) que se centrou na análise do processo de elaboração dos documentos nacionais para a Educação Infantil durante os dois mandatos do governo do presidente Lula³⁹, que a compreensão de um documento político está para além da análise do conteúdo e da ordem dos discursos que lhe são inerente, analisar um documento governamental é coloca-lo em relação ao contexto político que o enseja. Para tanto, compreender o seu processo de elaboração é fundamental, e no contexto que situei anteriormente que insere o MRC.. Considero também sua inserção na perspectiva teórica do *ciclo de política* (BALL, 2016), que supera a ideia de fases estanques mas que situa a gestão da política pública conforme suas proposições, sua concretização documental e sua interpretação posta em prática, voltarei ao assunto adiante. Cabendo lembrar que quando o documento de Reorientação Curricular da Educação Infantil foi escrito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 ainda não havia sido concebida, e a Educação Infantil ainda não era considerada Primeira Etapa da Educação Básica, sendo assim, sua especificidade ainda não estava regulamentada, apesar de já ter se constituído em direito em 1988 com a Constituição Federal.

Conforme escritos do próprio Paulo Freire e conforme relato das profissionais entrevistadas nesta pesquisa, sabe-se que a SME/SP já contava desde aquela época com a assessoria de pesquisadoras renomadas, além do alto quadro de

³⁹ Que no momento da finalização da escrita desta tese ainda se encontra preso, mesmo com fortes indícios de inconstitucionalidades no julgamento de seu processo..

profissionais da própria SME já ser gabaritado tanto no paradigma da política educacional progressista, quanto no debate curricular, por isso o documento não conta com uma assinatura especial de autoria ou assessoria, para demonstrar que ele foi fruto do trabalho e do debate coletivo das profissionais da área, o que pode ser confirmado pela síntese que consta anexada ao documento com resumo das discussões da versão preliminar do documento realizado nos dez Núcleos de Apoio Educacional – NAEs. Esse material já seria passível de uma boa análise, se o objetivo da pesquisa fosse desvelar as concepções curriculares regionalizadas, como não é, busco no documento o que compete a fundamentos e ao fomento de práticas democráticas, ou à própria vivência dessas práticas enquanto forma de gestão da política.

Mesmo sendo um documento objetivo, considerado coeso na abordagem do tema da Educação Infantil, é de extrema profundidade no debate crítico sobre essa oferta educacional, pontuando aspectos políticos e culturais, e que contem uma espécie de convocatória à responsabilidade de superação da visão assistencialista pelas educadoras. Dada a época sua elaboração, em que o campo de pesquisa na área ainda era limitado e as experiências ainda deslizavam entre o viés compensatório ou a escolarização antecipada, o documento aponta avanços na leitura crítica da Educação Infantil, contextualizando-a historicamente e demarcando as concepções que necessitavam ser superadas naquele momento, para a abertura para a “nova cara da escola”.

Quadro 4: Destaques do documento de Reorganização Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (1989 – 1992)

CAPÍTULOS	TRECHOS
1. Introdução	<p>É preciso ter claro que a escola e o seu currículo deveriam responder às necessidades sociais.</p> <p>Reorientar esse currículo implica em conhecer as diferentes concepções que emergem nas escolas (até que ponto o currículo que temos podem “definir” a escola que queremos?), resgatando, sem dúvida, todo processo vivido e construído pelas escolas.</p> <p>A trajetória histórica da Educação Infantil no Ensino Municipal de São Paulo com sua origem, mudanças legais e programações explica, em grande parte, eu presente modo de ser: a indefinição de seu papel como escola, sua ação mecânica e fragmentada, a ausência de projetos educacionais próprios, a desarticulação com a escola de 1º grau (p. 7, <i>sic</i>).</p>
2. As marcas do processo histórico	<p>A problematização com professores (o primeiro momento do movimento de RC, realizado em agosto de 89 em todas as escolas municipais) indicam que as EMEIs têm oscilado entre desempenhar as funções assistencialistas/recreacionistas e a preparatória para o 1º grau.</p> <p>Vale ressaltar ainda, na criação dos Parques Infantis, a influência do movimento escolanovista. Nesse sentido, a IV Conferencia Nacional de Educação (1931) E O Manifesto Dos Pioneiros da Educação Nova (1932) influíram decisivamente na política educacional e especificamente na educação infantil. É de 1933 o Código de Educação</p>

	<p>elaborado por Fernando de Azevedo, a primeira lei que abre espaço para a pré-escola, colocando-a na base do sistema escolar (p.9).</p> <p>As mudanças introduzidas através da legislação, como a própria transformação do Parque Infantil em Escola de Educação Infantil em 1975, a mudança no seu funcionamento e no quadro de pessoal não acarretaram mudanças significativas no trabalho real (p.10).</p> <p>Os dois componentes – inocência e razão – embasaram um conceito de criança que se pretende único e natural, mas que caracteriza de fato a crianças numa concepção burguesa (p.11).</p> <p>As crianças das camadas populares sempre foram vistas como carentes, abandonadas, e essa carência haveria que ser compensada, fosse através dos cuidados com a higiene, saúde, alimentação e lazer ou pelo treino das duas habilidades perceptivo-motoras e das funções cognitivas.</p> <p>Os estudos iniciados em 1967 para elaborar uma programação, resultaram num documento publicado em 1972. Trata-se de uma proposta curricular para os ainda denominados Parques Infantis. Em suas considerações gerais, a proposta diz levar em conta o “desenvolvimento total da criança”, e entendendo-se essa totalidade como a “soma” dos aspectos biológicos, psicológicos e social. Do ponto de vista filosófico, pretendia-se formar a criança “para uma sociedade democrática” e como teoria pedagógica considerava-se o processo educativo como “uma interação entre o indivíduo e o meio”. O indivíduo seria ativo, “agente de sua educação” (p.12).</p> <p>Ao resgatarmos essa história pretendemos ressaltar que, independentemente das administrações que se sucederam, sua construção foi feita pelos educadores, na prática e na sua ação (...) o significado do Movimento de Reorganização Curricular é resgatar essa história, que não termina com as sínteses elaboradas nesse movimento (de 89 aa 92). Esse processo é vivo e dinâmico, e por isso ele não caba neste texto (p.16).</p>
3. O movimento de reorientação da EMEI	<p>Todas as ações que ocorrem na escola são atos políticos que definem o seu papel, apontando para uma sociedade mais democrática ou excludente. Nesse contexto, nossas escolas não têm demonstrado eficácia em contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Ao contrário, sua prática tem assumido um papel cada vez mais comprometido com uma sociedade autoritária e desigual (p. 19).</p>
4. A proposta pedagógica	<p>O currículo, nessa perspectiva, não está dado, pronto; ao contrário, ele vai se construindo, no dia-a-dia, impulsionado pelo movimento das próprias crianças na sua busca de significação e compreensão do mundo. Essa forma de trabalhar exige um planejar e replanejar constantes, um registro sistemático das ações desenvolvidas e uma leitura perspicaz que permitirão aos educadores envolvidos descobrir o que a criança já sabe e os conhecimentos que precisam desenvolver. Comunicar-se, construir sua identidade, situar-se no tempo e no espaço, compreender os fenômenos da natureza e os fatos sociais fazem parte dos conteúdos a serem trabalhados na construção do conhecimento pela criança (p.25).</p>

Fonte: organizado pela pesquisadora

O documento de RC das escolas de Educação Infantil enseja outras infinitudes de destaques e análises que historicizam a construção de uma concepção de Educação Infantil, de criança e de currículo que pelo menos em termos do discurso oficial distanciam-se de uma pedagogia adultocêntrica da escolarização precoce. Mas, me cabe fazer referência às passagens destacadas no quadro acima, pois elas apresentam pontos importantes para o alinhavo da análise das políticas de governos posteriores. O capítulo intitulado “As marcas do processo histórico” é explícito em afirmar o inacabamento do processo de construção de uma política educacional, a elaboração e implementação de uma nova/outra política que não deve negar o passado do que já foi construído, assimilado e vivenciado enquanto processo político dos atores educacionais.

Sem negar o passado, e semeando o futuro que essa gestão funda princípios e categorias que serão recuperadas por gestões posteriores que coadunam com a mesma perspectiva político-pedagógica. Nesse documento direcionado especificamente à Educação Infantil não constam menções aprofundadas ao lugar da democracia na educação da pequena infância, e nem o contrário, o papel da Educação Infantil na construção do estado democrático, o fomento a práticas participativas não é explícito, mas já há indicações da centralidade das crianças como preocupação pedagógica.

4.1.2 Abrindo as portas do CEU – Governo Marta “Suplicy”

Em 2001 assume o governo municipal da cidade de São Paulo a Prefeita Marta, na época Suplicy, pelo PT, tendo como primeiro Secretário Municipal de Educação o professor Dr. Fernando José de Almeida. Essa gestão foi marcada pela alternância de dirigentes na pasta da educação, que em quatro anos teve quatro secretários e finalizou sob a gestão da socióloga Maria Aparecida Perez. Apesar da descontinuidade do cargo de Secretário Municipal de Educação, as diretrizes tiradas para nortear o trabalho da gestão da política educacional, decididas durante a campanha para o programa de governo foram mantidas ao longo da gestão. Foram elas:

- Democratização do conhecimento e construção da qualidade social da educação;
- Democratização da gestão;
- Democratização do acesso e permanência do aluno na escola.

De início, a administração dirigiu-se as educadoras(es) da rede municipal através de um documento intitulado **EducAção Nº 01 – Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação**, que visava “iniciar o diálogo com a comunidade educativa, educadores, funcionários, pais e alunos da rede municipal sobre a retomada de uma escola bonita, alegre, fraterna, democrática e popular da cidade de São Paulo” (p. 4). No documento, também ficou estabelecida a educação como um direito social de todos e a escola como local privilegiado para a construção da cultura e afirmação do direito das alunas(os) ao

conhecimento de forma integral, respeitando a sua identidade e colocando-o na condição de “sujeito de seu próprio processo”. Percebe-se pela forma de dirigir-se à rede e à comunidade escolar, e pelas primeiras afirmações da concepção educativa, ou e até pelos princípios focados explicitamente *nas democratizações* citadas anteriormente, que essa gestão, de alguma forma, inspira-se na *práxis* da gestão Erundina/Paulo Freire.

A democratização é categoria fundante da política educacional nessa gestão, ela é pensada não só como expansão, ou como processo de gestão coletiva, horizontal e compartilhada, ou ainda como socialização e garantia do acesso ao conhecimento; pois, quando se somam todas essas dimensões e elas são relacionadas a *qualidade social*, trata-se da democratização no/do processo educacional nas práticas cotidianas. Para tanto, a gestão busca desenvolver:

- 1 – um movimento de reorganização curricular, em todas as unidades educacionais, articuladas à formação dos educadores;
- 2 – um processo de formação permanente e sistemática de todos os educadores que deverá se estruturar a partir das experiências dos mesmos e das escolas, propiciando a reflexão em todos os campos do conhecimento;
- 3 – nessa mesma direção, será repensada a avaliação e a atual forma de organização e funcionamento da escola. Os ciclos, em particular, serão objeto de ampla discussão. (2001, p.7).

Entre a primeira administração municipal de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores e esta segunda, ambas comandadas por mulheres, passaram-se oito anos, com duas gestões nada progressistas no entremeio, de 1993 – 1996 o prefeito foi Paulo Maluf (PPR) seguido de Celso Pitta (PPB) de 1997 – 2000. Mas, mesmo com as desconstruções políticas desse intervalo, desde o início da gestão Marta é perceptível um alinhamento, ou viés político-pedagógico que assemelham as duas gestões petistas na pasta da educação municipal. O foco na gestão democrática é uma dessas semelhanças, que também estabelece como princípio algo que foi realizado pela gestão anterior, partir do conhecimento da realidade e dos anseios dos educandos, mas tendo a participação da sociedade na construção e acompanhamento da política educacional como finalidade.

Para tanto, a gestão propôs fortalecer a gestão por colegiados, procurando aperfeiçoar os Conselhos de Escola e o Conselho Municipal de Educação,

reconstruírem os Conselhos Regionais - CRECES⁴⁰ e incentivar a criação de grêmios estudantis. Apesar do reconhecimento oficial, quanto de analistas, pesquisadores e atores daquele contexto histórico da importância dessas ações e do fomento de atuação de instâncias participativas, há poucos dados oficiais sobre essa política.

Na minha óptica, e a partir do diálogo com os atores colaboradores desta pesquisa durante as entrevistas, cabe o esclarecimento sobre um ponto que é a reforma administrativa pela qual passa a SME, pois, parte dos entrevistados narra sua passagem pelos Núcleos e Grupos de descentralização da gestão educacional, que apresento na próxima seção deste capítulo. Como uma das formas de continuidade do Movimento de Reorientação Curricular e de diálogo com os educadores da rede, a administração Marta apresenta no documento **EducAção nº 2**, a criação dos Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAEs), compostos pela equipe pedagógica dos Núcleos de Ação Educativa – NAEs e pela equipe de supervisão escolar. O GAAE tinha a função de efetivar uma ação supervisora, unindo-se com a formação nas escolas; quem formava deveria também monitorar e acompanhar a implantação curricular e o trabalho coletivo desenvolvido pelas equipes nas unidades escolares. Eles deviam reunir-se pelo menos uma vez ao mês com as escolas polos, colaborando nas atividades de planejamento, formação, avaliação e favorecendo o diálogo entre os agentes escolares e os órgãos intermediários e centrais da SME.

Há relatos que os GAAEs também contaram com a assessoria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP proporcionado-lhes apoio especializado em conhecimentos acadêmicos adequados às demandas formativas de cada polo. O relatório do *Observatório dos Direitos dos Cidadãos (2004)*, que é coordenado pelo Instituto Pólis e assinado pela Ação Educativa, também acrescenta a parceria com a PUC/SP e USP com a SME/SP através da DOT e NAEs para a realização, em 2001, de um diagnóstico dos problemas educacionais da rede municipal no que tangia a questão da qualidade social da educação, e três temas relevantes foram identificados: alfabetização; educação especial e avaliação,

⁴⁰ A atuação dos CRECES passou a ser tida quase como inadequada ou sem pertinência depois da LBD que instituiu a constituição de regimentos próprios por escola, extinguindo a unidade regimental que pressupunha a existência dos CRECES durante a gestão Erundina. Com essa alteração os Conselhos perderam sua capacidade deliberativa, tornando a sua função apenas de fórum para discussões e debates, menos mobilizadora.

associada à problemática da organização das escolas por ciclos. A partir desses pontos foram desenvolvidas políticas específicas para cada ponto, sendo a principal delas a política formativas para os/as educadoras da rede dentro dessas temáticas.

Em 2003 a socióloga Maria Aparecida Guedes torna-se Secretária Municipal de Educação com dois propósitos principais: a criação da concepção dos CEUs – Centros Educacionais Unificados e projeto *Cidade Educadora – Educação Inclusiva – Um sonho possível*. O documento **EducAção nº 4** destaca a implantação do *Projeto Vida* como um conjunto de ações que visava ao combate à violência e contribuir para o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O projeto desdobrava-se em: Educom. Rádio; Projeto Escola Aberta; Projeto Recreio nas Férias e algumas iniciativas que fomentavam o debate das questões étnico-raciais e o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS). Há em todos esses projetos uma visão e um papel da escola como espaço de inclusão e emancipação social, que se abre e aproxima da comunidade, para a construção da ideia de território educativo.

Abrir apenas uma janela para deixar o CEU entrar é limitar a dimensão da política dos **Centros Educacionais Unificados**, a metáfora de *abrir as portas do CEU* usada para intitular essa seção relaciona-se a todas as políticas edificadas durante essa gestão, que não deixou como legado tantos escritos oficiais, mas que deixou como patrimônio alguns processos importantes, os quais continuarei a apresentar, mas legou principalmente a concretude de um concepção educacional de escola pública compatível com o tamanho da cidade de São Paulo, em que as fronteiras da escola e da cidade borram-se, o processo educacional que também é cultural e político transbordam. O CEU pareceu-me muitas vezes o lugar da utopia de muitos e muitas (pesquisadoras(es) e profissionais da educação), o vejo como *espaço público* intersetorial que articula políticas e serviços públicos para a classe popular por via da integração da/na educação.

Sua complexidade, potência e capacidade mobilizadora são de uma grandiosidade que extrapola a capacidade desta pesquisa, por isso, ele entra neste capítulo como um raio de luz que, pelo menos em pequena proporção, consegue iluminar uma concepção de Educação Básica em que a Educação Infantil está em pé de igualdade com as demais etapas, mas ainda assim expande a ideia de política de rede fixa em desenhos e padrões homogêneos da forma da oferta educacional. A Educação Infantil, como é perceptível pela fala das entrevistadas colaboradoras

desta pesquisa, é contagiada pela política cultural, formativa e pela ideia de território educativo que emanam dos CEUs.

O CEU é um espaço de educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais. Ele é público quanto à sua destinação; democrático e comunitário quanto à sua gestão e estatal quanto ao seu financiamento. A elaboração do seu projeto educacional implica uma construção processual que permite atualização das suas próprias experiências e contextos e reconhece convive e trabalha com as diferenças. O CEU, concebido na perspectiva freiriana, como um lugar de 'companheirismo', fundamenta-se nos princípios da 'educação como prática da liberdade', por isso valoriza e vivencia o diálogo permanente, a participação, a democracia, a autonomia, o compromisso ético-estético e político, bem como a emancipação do ser humano e a transformação social para a vida sustentável (PMSP/SME, 2003, p.6-7).

O professor Moacir Gadotti⁴¹ (S/D) analisa o projeto, a implementação e os desafios dos CEUs como política que busca pela qualidade social da educação, e afirma que um dos objetivos dos CEUs era fortalecer a escola pública, promovendo a educação popular associada ao desenvolvimento comunitário, por isso foram pensados e construídos nas áreas periféricas e empobrecidas da cidade. Eles foram concebidos para serem uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer.

A **localização** dos CEUs objetiva atender à **finalidade** central do projeto: transformar o acentuado quadro de *exclusão social, cultural, tecnológica e educacional* vivido, principalmente, nas regiões periféricas da cidade. Como pólo de desenvolvimento da comunidade, o CEU integra experiências culturais, configurando-se também como um espaço de referência e de inovação das experiências educacionais, a serem compartilhadas com as demais escolas da região (GADOTTI, s/d, p. 4).

Cada CEU ocupa uma área de aproximadamente 13 mil m², onde foram construídas três unidades educacionais: um Centro de Educação Infantil para as crianças de zero a três anos de idade com 14 salas de atividades; uma Escola Municipal de Educação Infantil com 10 salas, para crianças de quatro a seis anos de idade, na época; e uma Escola de Ensino Fundamental com 14 salas para crianças e jovens, e mais laboratório de ciências, laboratório de informática, anfiteatro, três cozinhas, três refeitórios, três pátios internos, salas de recepção, sala de leitura, diretoria e secretaria, três piscinas, vestiários femininos e masculinos, quadra

⁴¹ Material do acervo do Instituto Paulo Freire

coberta e descobertas, Telecentro, três ateliês, três estúdios, teatro, biblioteca, estação de rádio - EDUCOM.Rádio, sala de dança, ateliê de artes, sala de reunião do conselho gestor, padaria e pista de skate. Cerca de sete mil pessoas frequentam esses equipamentos durante a semana⁴².

O processo de concepção dos CEUs não copiou modelos, mas analisou as experiências anteriores desde a *Escola Parque* de Anísio Teixeira, passando pelos CIEPs⁴³, visando aprender com essas experiências para não cometer os mesmos erros (GADOTTI, s/d). Para tanto, definiu alguns princípios que orientaram o projeto desde o início, tais como:

- Desde o planejamento para a construção do prédio, a escolha do mobiliário, ao projeto político-pedagógico, foram pensados a partir da população usuária, dando uma cara única para cada CEU;
- Ter uma gestão democratizada e um currículo pautado na diversidade cultural;
- Não ser uma política compensatória, nem uma escola de tempo integral, nem um clube recreativo, mas um pólo de desenvolvimento de políticas sociais, culturais e educacionais inter-relacionadas.
- Não perder vista: 1) o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos; 2) ser um pólo de desenvolvimento da comunidade; 3) pólo de inovação de experiências educacionais e um centro de formação de educadores; 4) promover o protagonismo infanto-juvenil.

Valho-me de Sennett para olhar os CEUs como uma forma de resgate do princípio urbanístico que atribuiu valor as *pedras*, ao espaço arquitetado com

⁴² Segundo Relatório de Balanço de Gestão de maio de 2004 da Prefeitura de São Paulo. Disponível no <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/uplo ad/arquivos/secretarias/governo/Balanco Gestao.pdf>

⁴³ Segundo Menezes (2001), os CIEPs foram criados na década de 80. Idealizados por Darcy Ribeiro, na condição de secretário da Educação no Rio de Janeiro do governo de Leonel Brizola. Com o objetivo de proporcionar educação em tempo integral, acompanhada de atividade de esportes, culturais, assistência médica, etc. O projeto inicial previa uma padronização arquitetônica e de Projeto Pedagógico. Conforme alguns estudiosos, o idealizador dos CIEPs se inspirou na **Escola-parque proposta por Anísio Teixeira**. No governo Collor de Melo, as novas unidades passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). Menezes (2011) registra que ao todo foram construídos cerca de 500 CIEPs. Para mais informações, conferir: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>; Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a04.pdf>

intencionalidade política, como espaço público edificado, tal como os Parques Infantis. Ambos, a meu ver, destinam-se ao exercício da cidadania ativa, lugar da ação, da fala, do olho-no-olho, do convívio, da participação, das partilhas, da vivência e da produção cultural que acontecem na *carne*, nos corpos, por isso, certamente, democráticos, e tal como refletiu tão bem o cineasta italiano Pier Paolo Pasoline:

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – torna-o corporalmente aquilo que será por toda a vida. O que é educada é sua carne, como forma de seu espírito (PASOLINI, 1990, p. 127).

Dentro das políticas educacionais do governo Marta que mais impactou na Educação Infantil foi a transferência das creches, que antes eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, para o quadro da Secretaria Municipal de Educação em 2002. Desde 2001 já havia no âmbito das duas Secretarias a construção conjunta de um *Plano de integração das creches ao sistema municipal de educação*, que discutia não só a transferência das crianças, mas a situação das docentes, que eram vinculadas à prefeitura como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e que não tinham a formação devida para serem transferidas para o quadro do magistério. Os depoimentos das entrevistadas nesta pesquisa são incisivos ao afirmarem a modificação que acontece em toda a Educação Infantil com a chegada dos bebês.

A transferência passa a ser um convite para repensarem toda a Educação Infantil, pois os princípios e bases educativas precisam ser revistas e reafirmadas para constituição, acolhimento e adaptação da nova realidade de creches diretas e indiretas (conveniadas). Era o abandono das vestes da assistência, da política compensatória e das práticas centradas majoritariamente no cuidado para a construção do caráter educativo da educação dos bebês, como ficará mais evidenciado adiante, a partir da fala dos atores colaboradores desta pesquisa.

As pesquisas de Serrão (2016) e de Franco (2009) são trabalhos que se dedicam com profundidade ao tema, a partir delas foi possível constatar que houve para além da preocupação com a construção de uma proposta pedagógica educacional, um comprometimento com os sujeitos reais daqueles territórios e com

as questões técnicas e logísticas, para as quais a SME/SP toma as seguintes medidas:

- Portaria Intersecretarial que busca garantir a participação e envolvimento de pais, funcionários, sindicatos, conselhos e entidades comunitárias nas discussões do processo de transição, que deram-se através de encontros, reuniões, seminários e cursos tentando estabelecer critérios democráticos para o processo de transição;
- Evidenciar tais critérios acordados, a partir de ordenamento legal municipal, que estabelece: a construção de equipamentos em locais de alto crescimento populacional; controle da demanda; normatização dos horários, do funcionamento e da capacidade física das instituições, a qualificação da disponibilidade de vagas (quantitativa e qualitativamente);
- A construção de programas de formação inicial, o ADI MAGISTÉRIO e continuada para as educadoras (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI) das creches que não tinham a habilitação exigida pela LDB 9.393/96 para o exercício da docência na rede educacional. O programa atendeu cerca de 3.400 profissionais em polos espalhados pela cidade, e contou com a participação de professoras, diretoras e supervisoras das Escolas Municipais de Educação Infantil no papel de professoras e supervisoras de estágio em serviço dessas turmas.

Após o processo de transferência das creches, na tentativa de construção da unidade pedagógica da Educação Infantil municipal, que passa a contar com os Centros de Educação Infantil destinados às crianças de zero a três anos de idade e Escolas Municipais de Educação Infantil para crianças de quatro a seis anos, a Secretaria de Educação, através do Conselho Municipal de Educação aprova a Orientação Normativa nº 01/2004 em quatro de Dezembro, denominada “Construindo o Regimento da Infância”, que se apresenta assim:

‘Por Regimento entende-se o conjunto de normas que define a organização e o funcionamento da unidade educativa e regulamenta as relações entre os diversos participantes do projeto educativo, contribuindo para a realização do projeto pedagógico da Escola.’ (CME) ‘é texto redigido com poucas prescrições, poucas regras e muitos princípios,...’ (CEE). (...) referem-se a momentos coletivos, que devem ocorrer de forma democrática,

possibilitando a construção do Projeto Político Pedagógico e do Regimento, superando possíveis documentos reproduzidos, copiados, rumo a uma Pedagogia da Infância, onde todos são co-autores das prioridades, objetivos e finalidades da Unidade Educativa (SME/CME/SP, 2004, p. 2).

Trata-se de um documento taxativo das concepções e acúmulos que a Educação da Infância paulistana afirmava acreditar. Analisando-o pelo filtro dos princípios democráticos, na busca por fundamentos e práticas que sinalizem a construção ou o fomento de uma Educação Infantil democrática, três pontos se sobressaem. O primeiro e segundo unificam-se na fusão da concepção de Educação Infantil e escola da infância destinada às crianças, o regimento assinala:

A Unidade de Educação Infantil é espaço das e para as crianças. Assim sendo, tudo o que acontece ali, considera criança como centro, articulando-se sua(s) /seu(s): direitos; vida atual; história; produções; convivências, relações; culturas; características individuais; diversidades; imaginário; simbólico; teorias; linguagens (SME/CME/SP, 2004, p. 1).

Considero que trata-se de um documento vanguardista, haja vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e outros documentos nacionais para a área serem posteriores à promulgação desta normativa. Destaco que ele ainda não fala explicitamente das formas de acolhimento das vozes infantis, de seus interesses, desejos e necessidades. Assim como não deu ênfase à capacidade auto-organizativa das crianças, nem ao exercício de sua cidadania de forma ativa, mas fomenta mesmo que indiretamente às práticas participativas das crianças em seu processo educacional, mesmo que sem protagonismo para a participação deliberativa no âmbito da gestão das instituições. Duas hipóteses que podem ser ventiladas para a temperança propositiva do documento nesse sentido: a primeira é a chegada e acolhida das creches oriundas da área Assistência Social ainda ser muito recente, e a construção da identidade da potencialidade do trabalho junto aos bebês ainda estar sendo construída. E a outra, é o exercício do não-diretívismo ou de não prescrições, mesmo que para a garantia do processo de democratização da/na educação, marca dessa gestão, para não cair na contradição entre o discurso e a prática democrática. O documento assegura:

(...) as práticas educativas devem propiciar o desenvolvimento da identidade individual e coletiva visando a autonomia da criança, valorizando suas vivências, o diálogo e a participação democrática. Devem incentivar a curiosidade, de forma a instigar a criatividade e a reflexão crítica pessoal e

social, tendo o prazer como aspecto fundamental nas organizações e construções subjetivas.

A ação educativa deverá objetivar a busca da superação das desigualdades, evitando as práticas homogeneizadoras, que desrespeitem as diferenças (étnicas, de gênero, culturais, corporais, cognitivas), considerando, desta forma as diversidades sociais e culturais (SME/CME/SP, 2004, p. 3).

O documento dedicou um contundente esforço para a afirmação da gestão democrática pelas adultas/os, esse é o terceiro ponto que entra no foco do nosso debate. Há no documento argumentos que se pautam no princípio da partilha do poder, na construção de relações horizontais colaborativas entre profissionais da educação e comunidade escolar, com envolvimento e participação de todas(os), sem protagonismos para ninguém.

A gestão da Unidade Educativa deve ser democrática e entendida como um processo que envolve a participação direta e representativa da comunidade que regerá o seu funcionamento, compreendendo a tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação referente à política educacional no âmbito da unidade com base na legislação em vigor e de acordo com as diretrizes fixadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Assim, a democratização da gestão tem pelo menos dois significados fundamentais: "contribuir para a realização da qualidade social da educação e permitir que a Unidade Educacional, o conjunto do sistema, sejam geridos no âmbito da competência de cada unidade ou instância, por coletivos representativos que aperfeiçoem as práticas democráticas na cidade"(SME/CME/SP, 2004, p. 12).

Todavia, há, como em boa parte da produção sobre gestão democrática, uma defesa de princípios, a indicação de um modo de proceder das relações entre adultas/os, e por vezes, um *modus operandi* de lidar com a burocracia, com os recursos, com os procedimentos práticos administrativos que se inscrevem sobre a batuta das práticas democráticas, contudo, a estrutura operacional da escola continua a favorecer a lógica hierárquica, no máximo avança na direção da democratização **da** escola, e não de uma democratização **na** escola, do currículo, da estrutura pedagógica da escola, dos usos do tempo, dos espaços e das demais materialidades.

No ano de 2002, o governo Marta promove uma reforma administrativa na cidade de São Paulo, objetivando atender aos princípios de *descentralização, participação e autonomia* na gestão pública, e autoriza a criação de 31 Subprefeituras com sete coordenadorias em cada, sendo que com ela, há a transformação dos 13 NAEs (Núcleos de Ação Educativa) em 31 Coordenadorias de

Educação. Uma das políticas governamentais importantes que se relaciona diretamente com essa reforma é a difusão do **Orçamento Participativo** que debate as pautas das políticas governamentais pela/para a cidade, entre elas a da educação. Um exemplo é a retomada de espaços públicos que estavam sendo utilizados para fins privados, o que, segundo Gadotti (s/d) ilustra uma prática política no sentido de afirmar a soberania da vontade popular, incluindo aí a participação das crianças, tanto na definição das diretrizes da política pública quanto na definição das prioridades para a aplicação dos recursos públicos.

A partir da experiência do Orçamento Participativo como mediador do debate coletivo das políticas governamentais, origina-se a ideia do **Orçamento Participativo Criança – OP Criança** durante as discussões sobre Orçamentos Participativos no Fórum Social Mundial de 2003 em Porto Alegre, onde outras experiências com crianças foram apresentadas. Dedicar-me-ei a tratar sobre o OP Criança como um projeto de formação para e pela cidadania, fundamentado na ideia de “democratizar a democracia”, no próximo capítulo sobre a construção das Políticas Democráticas da/na Educação Infantil.

A democracia do final do século XX torna-se altamente institucionalizada e regulamentada, ela busca pelos processos de regulação na tentativa de se consolidar e evitar eventuais retrocessos antidemocráticos, de um lado, mas por outro pelo controle do Estado regulador, do outro. Contudo, esvazia parte do seu valor quando se foca na administração da máquina estatal burocrática e por vezes autoritária, afastando-se de processos participacionistas de debate dos temas de interesse público e coletivo, que minimizam as chances de erros na gestão pública e no processo político democrático como um todo. A democracia deixa de ser um jogo de acertos e erros com as coisa pública, quando praticada por vias da participação social, erra menos quando ouve mais, por vezes a política municipal paulistana parece ter plena ciência disso, mas quanto mais se aproxima do século XXI aparentemente mais regulada se tornou.

4.1.3 Mais Educação, mais Carinho – Governo Fernando Haddad

Os quatro anos do Governo da Marta Suplicy é sucedido pelo Governo do José Serra (PSDB) em janeiro de 2005, que permanece um ano e cinco meses à frente da prefeitura e afasta-se para concorrer ao pleito presidencial, assumindo em

seu lugar o vice-prefeito Gilberto Kassab (DEM), que segue no cargo até dezembro de 2012, após ter sido reeleito nas eleições de 2008 já pela sigla partidária do Partido Social Democrático (PSD). Após esses oito anos de governos municipais alinhados à política econômica neoliberal, os paulistanos elegem o professor Fernando Haddad pelo Partido dos Trabalhadores para prefeito da cidade de São Paulo, que assume em janeiro de 2013 permanecendo no cargo até final do mandato em dezembro de 2016. Fernando Haddad havia sido Ministro da Educação de 2005 a 2012, ou seja, nos governos do Presidente Lula e da Presidente Dilma Rousseff, é a partir do cargo de Ministro e com a força do apoio presidencial que ele se elege prefeito.

Ao assumir a prefeitura Haddad nomeia o sociólogo César Callegari para Secretário Municipal de Educação, ambos vêm da experiência de construção de uma política nacional de educação. Era esperado, dada a experiência do professor Fernando Haddad à frente da pasta do Ministério da Educação, que em sua gestão da área da Educação fosse uma política prioritária. Infelizmente não há nos bancos de dados de teses e dissertações, investigações específicas da área de política educacional que neguem ou corroborem com tal assertiva no âmbito de sua gestão municipal.

Como se trata de uma gestão que finalizou no mesmo período que o país entra em uma das suas maiores crises políticas já vivida, analisar essa gestão após o curto espaço de tempo de seu término, quando ainda não houve o distanciamento temporal para arrefecer e decantar as políticas e os ânimos dos sujeitos envolvidos nesse processo, pode trazer implicações à forma de abordagem que faço. Por isso, a apresentação das políticas dessa gestão pode ser impregnada do calor dos afetos que o contexto histórico impele. Talvez também, pela questão temporal, seja possível afirmar que conseguimos uma proximidade maior com essa gestão, o que pode proporcionar um olhar crítico mais acentuado.

Ao contrário do que fiz nos tópicos anteriores, das gestões petistas antecedentes, em que construí e apresentei um apanhado mais geral da política municipal de educação, para focar na política destinada à área da Educação Infantil, nessa gestão, dedicarei mais espaço e esforços para expor o rol de ações, publicações e projetos destinados à área. Todavia, antes de focar a Educação Infantil, é justo e necessário ao menos fazer breves pontuações sobre a Política Municipal de Educação do governo Fernando Haddad em seu nível macro.

Parece possível antecipar uma constatação e ainda assim relativizá-la em seguida. Pelas leituras e análises que antecedem a escritura deste subcapítulo parece-me que a gestão educacional deste governo municipal dialoga muito mais com a Política Nacional de Educação, em seus princípios e métodos do que com as gestões petistas que o antecederam, pelo menos no que compete à Educação Infantil, conforme discorrerei adiante. Entretanto, apesar de haver novas particularidades na forma de gestão da educação, gostaria de destacar o que são os traços de diálogo ou quiçá de continuidade de princípios político-ideológicos de uma concepção educativa. Essas marcas de alinhamento que podem caracterizar, ou não, um *continuum* são os princípios nos quais se ancoram as três gestões.

Na gestão Haddad, esses princípios são demonstrados e se fortalecem a partir do **Programa Mais Educação São Paulo**, que passa a funcionar como o eixo articulador e integrado das políticas da rede municipal de educação, mesmo que outras aconteçam em paralelo no início da gestão, quando se passam os dois primeiros anos, e quando se olha para além da educação infantil, para a série de documentos que foram produzidos a partir e para o Programa, passa a ser visível sua magnitude e relevância. A PORTARIA Nº 5.930 de 14 de outubro de 2013, que Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – “Mais Educação São Paulo”, registrado no Art. 2º, que o Programa terá como finalidades principais:

- I – ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4 (quatro) e 5(cinco) anos de idade;
- II – integração curricular na Educação Infantil;
- III – promoção de melhoria da qualidade social na Educação Básica e, consequentemente, dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;
- IV– ressignificação da avaliação com ênfase no seu caráter formativo para educandos e professores;
- V – alfabetização a todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;
- VI – integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- VII – incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais.
- VIII – fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias.

Na minha percepção o documento *Subsídios para Implantação do Programa Mais Educação São Paulo* datado de janeiro de 2014 é valioso no delineamento das concepções e princípios que subsidiam o Programa, o documento inicia se apresentando como a negação de um documento que prescreve normas ou diretrizes, é um material para consulta, para fundamentação das reflexões cotidianas. “Cabem (os subsídios) principalmente nos momentos de planejamento, de avaliação e de acompanhamento do trabalho pedagógico; valem também no apoio à gestão e para iluminar elementos de atendimento à demanda - em suas múltiplas dimensões (SME/SP, 2014, p.7)”. É escrito por especialistas a partir de dois grandes eixos Qualidade e Gestão, e fundamenta a arquitetura da política educacional em um *quadrilátero político-pedagógico e administrativo*, que corresponde a: 1. Qualidade social do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um 2. sistema democrático de gestão pedagógica, aliado a um amplo 3. Sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino e 4. planejamento de atendimento à demanda, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos

Pela composição dos documentos do Programa, que, assim como outras políticas desta rede abriu-se para Consulta Pública, mesmo que isso atualmente seja feito de forma virtual, limitando o diálogo, ainda houve, como nas gestões anteriores do mesmo partido, a busca pela escuta da comunidade educacional, e o incentivo à participação que não só foi incorporada à política/programa, como gerou Notas Técnicas. Além disso, há um documento com “devolutivas”, ou seja, que sintetiza os principais questionamentos e os responde. Neste aspecto, na forma participativa de construir a política educacional considero que as gestões guardam semelhanças e é possível que seja uma prerrogativa exitosa do Partido dos Trabalhadores.

No ano de 2015, a Educação Infantil Paulistana completou 80 anos de existência, e o trabalho realizado pela DOT – Educação Infantil para comemorar auxiliou esta pesquisa, pois eles construíram uma linha do tempo contando a História da Educação Infantil da cidade de São Paulo desde a criação dos primeiros Parques Infantis de Mário de Andrade em 1935. Não caberá nesse espaço a recontagem dessa história e nem a transcrição dessa linha temporal, pois o que buscamos não está escrito nas linhas, mas entre elas.

Nos depoimentos relatados durante as entrevistas as colaboradoras da pesquisa fazem uma clara diferenciação entre o trabalho realizado na Educação Infantil no governo Marta (2001 – 2004) e no Governo Haddad (2013 – 2016) no que diz respeito à elaboração da política municipal de Educação Infantil. O que dizem e até lamentam é que durante a gestão da Marta havia um trabalho intenso, haviam muitas formações, mas não houve uma preocupação com o registro de todo esse trabalho. Parece-me que elas levam esse “lamento” para gestão Haddad e dedicam-se com afinco à elaboração e sistematização de seus anseios educacionais, de uma regulação da área, da construção de uma política em/de rede. Ao todo são oito os principais documentos elaborados durante os quatro anos da administração Fernando Haddad. Dedico-me a apresentar alguns aqui e outros quando a política pertinente ao documento estiver sendo tratada pelos atores da pesquisa no próximo capítulo, mas antes disso farei outras considerações.

No ano em que a rede municipal de Educação Infantil comemora seus 80 anos os dados também contam um pouco dessa trajetória, formada por 2.316 unidades educacionais de Educação Infantil, sendo 361 Centros de Educação Infantil da rede direta, 1.407 da rede indireta e conveniada, 536 Escolas Municipais de Educação Infantil, seis Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, três Centros Municipais de Educação Infantil e três Centros de Educação Infantil Indígena que atendiam no final de 2015, mais de 470 mil educandos⁴⁴, sendo a maior rede pública de Educação Infantil da América Latina, ainda assim há uma demanda por vagas que não cessa.

Em uma rede desse tamanho, os desafios são enormes, e estão para além da criação de novas vagas, passam pela busca da qualidade social enquanto um acordo coletivo. E é entorno da qualidade que vão se desenvolver as principais políticas destinadas à Educação Infantil nessa gestão. Seguirei pela linha dos documentos que é o caminho mais fácil de ser trilhado, antecipando que para além do contexto de elaboração, conforme escrito no item da gestão anterior, uma das chaves de leitura de um documento é dada pela assinatura de autoria, assim como a forma como ele é elaborado; atendendo as quais demandas; ancorado em quais convicções. Para tanto, os documentos precisam ser lidos e analisados em conjunto, como parte de um todo, mesmo que a apresentação seja de um a um. Sem

⁴⁴ Dados do Sistema Escola On-Line (EOL) – data-base: outubro de 2015 segundo Revista Magistério da Secretaria Municipal de Educação (2015).

desconsiderar a análise pela perspectiva do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2013). Algumas dessas ferramentas de compreensão foram dadas durante as entrevistas, umas serão antecipadas aqui, outras serão apresentadas no próximo capítulo.

Para a administração municipal na gestão Fernando Haddad a grande política destinada à primeira infância chama-se **São Paulo Carinhosa**, em alusão ao Programa Brasil Carinhoso do governo federal lançado pela presidente Dilma em 2012. O programa tinha como finalidade tirar milhões de bebês da linha de vulnerabilidade da extrema pobreza, através do acréscimo e da antecipação de recursos financeiros destinados ao atendimento em creche nas redes municipais brasileiras, em consonância com a política de saúde de maior controle da vacinação e atenção básica, assim como do foco da política de transferência de renda com a priorização de famílias com crianças de zero a três anos de idade.

Ana Estela Haddad participou da gestão de algumas políticas públicas federais, mas é na qualidade de primeira-dama, mesmo com a tentativa de romper com o figurino tradicional desse papel, por sua trajetória profissional independente e bem-sucedida, ainda assim, mesmo que para corresponder expectativas de outrem, ocorre-lhe unir a sua experiência enquanto “dentista de crianças”, enquanto profissional do “cuidado” e a promoção de ações intersetoriais voltadas para a promoção da primeira infância. A Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância na cidade de São Paulo – *São Paulo Carinhosa* teve como objetivos articular, coordenar, divulgar e ampliar as ações realizadas no município para a promoção do desenvolvimento infantil integral do zero a seis anos de idade, com ênfase do zero a três anos (HADDAD, 2006).

O Programa São Paulo Carinhosa que visa à promoção do desenvolvimento integral da criança e buscar articulação de 14 secretarias para proteção à primeira infância, em especial nos territórios de alta vulnerabilidade social. Como parte desse programa, uma proposta em implementação na Educação Infantil são os Parques Sonoros, que oportunizam vivências e experiências sonoras às crianças, incentivando-as a brincar, construir, desconstruir, ressignificar objetos sonoros (cotidiáfonos), de modo que possam realizar suas descobertas e composições e produzir as culturais infantis. Os espaços já foram construídos em 131 unidades educacionais, realizando a formação de professores com o objetivo de ressignificar e problematizar os conceitos das linguagens artísticas e musicais no seu trabalho, para que eles tenham condições de intervir nas propostas apresentadas às crianças, considerando o contexto em que estão inseridas (CHALITA; CIPRIANO, 2016, p. 303).

Muitas críticas positivas e negativas cabem a essa política, principalmente a pouca visibilidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelas instituições de Educação Infantil da rede, ou até mesmo da política municipal de educação destinada às crianças pequenas. Como apontarei no próximo capítulo, houve durante essa gestão uma intencionalidade, documental e discursiva, na construção de uma política-pedagógica de *escuta das crianças*, e essa intenção política não ganha nenhum destaque dentro do Programa São Paulo Carinhosa.

Passo então aos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, especificamente pela Divisão de Orientações Técnicas da Educação Infantil, setor responsável pela política municipal da área. Após apresentação dos documentos teço considerações. Ao todo são oito documentos, sendo o primeiro o livro que fundamenta o Programa São Paulo Carinhosa, mais duas revistas e cinco documentos técnicos, dois são denominados Orientações Normativas aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação. Três desses documentos serão apresentados no próximo capítulo de forma mais aprofundada, pois fundamentam o tema desta pesquisa. Início pela Revista dos Parques Sonoros, pois estabelece relações com o Programa São Paulo Carinhosa.

- Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana – é uma revista especial construída a partir das formações do Projeto Parques Sonoros pelo incentivo da DOT – EI (integrando o Programa São Paulo Carinhosa), desde 2014, com 18 artigos e uma entrevista de vários autores. Apresenta concepções e propostas do projeto que têm foco na formação docente e na intervenção das unidades através da construção dos Parques Sonoros, traz também a ressignificação dos materiais do cotidiano e dos espaços à exploração sonora, ao relato da experiência em diferentes etapas, tanto das adultas(os), quanto das crianças. Mesmo com a iniciativa do projeto acontecendo em 130 unidades educacionais cada Parque Sonoro é único, nenhum é igual ao outro, pois são construídos a partir das experimentações musicais e das intervenções sonoras de cada grupo/coletivo de meninas (os) adultas(os). Protagonismo infantil, investigação sonora, reorganização dos espaços internos e externos, o lúdico, a escuta, a sonoridade no mundo, as questões ecológicas e de sustentabilidade são temas tratados nessa revista (SME, 2016, p. 3).

A relação da criança com o objeto, transformação do objeto em instrumento, interagindo, atuando e imaginando – a exploração sonora, rítmica e melódica. Para participar, devemos reeducar antes a nós mesmos, que vivemos em um mundo sonoro, mas raramente paramos para ouvir os sons que nos cercam (HADDAD, 2016, p. 1)

Figura 4: Parque Sonoro – EMEI Dona Leopoldina



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 5: Parque Sonoro – EMEI Dona Leopoldina



Fonte: arquivo da pesquisadora

- *Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares* – Orientação Normativa Nº 01/13 – Esse documento não trata apenas de uma política avaliativa, seja da aprendizagem, seja da instituição e seus processos pedagógicos, ele apresenta as concepções de criança e infância, de currículo, de PPP, o perfil da Educadora(o) da infância, enfoca a participação das famílias, da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e das formas de registro e Documentação Educacional. Inaugura um tempo de fortalecimento e consolidação de concepções que consideram as crianças o centro do PPP, para a construção de uma pedagogia da e com a infância, configurando a Educação Infantil como território privilegiado dessa infância. Ele defende o respeito à pluralidade das comunidades e as singularidades dos contextos educacionais, apontando as educadoras(es) como responsáveis pela construção dos cenários para a criação infantil e, por possibilitar às crianças múltiplas experiências sobre o mundo e sobre as coisas sem deixar de serem crianças.

(...) Ao estabelecer os princípios da Reorganização da Educação Infantil Paulistana, apresenta significativos avanços com relação às concepções de crianças, infância e educação infantil, incluindo a avaliação no bojo dessa outra forma de 'olha' as crianças no cotidiano das Unidades Educacionais de Educação Infantil. Tal 'olhar' vem sendo aprimorado de maneira democrática, colegiada e dialógica (...) (SME/SP, 2014, p. 5).

- *O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil* – Esse documento, que surpreende pela temática, propõe-se ser uma fonte de fundamentação para estudos e reflexões de professoras(es) da educação da pequena infância sobre o uso de recursos tecnológicos e midiáticos no cotidiano da educação infantil. Suas primeiras páginas trazem o poema “Ao contrário, as cem existem” de Loris Malaguzzi, ou seja, faz uma apologia explícita à multiplicidade de linguagens infantis e suas relações comunicativas e expressivas a partir de recursos diferenciados, como formas de expressão e não como disciplinas escolares e/ou áreas do conhecimento. Seus cinco capítulos principais apresentam títulos que vão de hieróglifos da parede das cavernas aos clics, telas, TICs e tablets. O Documento faz uma série de questionamentos sobre os usos e as formas

de apresentação desses recursos tecnológicos e digitais aos bebês e crianças pequenas.

Nosso objetivo com este texto é subsidiar as educadores e os educadores em seus estudos e pesquisas nos momentos coletivos para o fortalecimento das práticas pedagógicas que utilizam os recursos tecnológicos e midiáticos e ambientes híbridos, de modo a democratizar o acesso, provocando discussões sobre a presença, o papel e a potencialidade destes nas EUs como suportes das manifestações expressivas dos bebês e das crianças, como recursos que ampliem a pesquisa, a descoberta, a investigação, a observação, a comunicação, a interação e a divulgação das experiências infantis em conjunto com diferentes formas de linguagem (SME/SP, 2015, p. 8 – 9).

- *Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana* – Esse é o documento que introduz, fundamenta e explicita mais claramente os princípios democráticos nos quais deve pautar-se o processo educacional das crianças pequenas na rede municipal paulistana. É ele também que explicita a busca pela qualidade social, e oferece parâmetros para o diálogo em torno dela, visto que a defesa é da qualidade negociada, como um acordo, um novo *contrato social*, só que pedagógico. Esse documento atende ao Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) tanto na meta que estabelece a expansão da Educação Infantil, quanto na que exige qualidade.

Ao completar 80 anos, essa jovem senhora, a Educação Infantil Paulistana, ganha uma identidade mais explícita, mais definida, acordada entre aquelas/es que a compõe. Os documentos ratificam discursos e práticas, repetem concepções, fazem defesas, caracterizam práticas, perfis e fundamentação teórica. Mas não só pelo texto escrito, também por suas formas de elaboração, de discussão coletiva, de disseminação por seminários, eventos e reuniões. Tornam-se pautas das discussões coletivas nos espaços formativos dentro e fora das escolas, que não são denominadas escolas, mas instituições e unidades educativas.

Os documentos operam e ratificam uma gramática específica para área de Educação Infantil, que tanto se origina no chão das instituições como são instituintes de novos discursos, de novos paradigmas teóricos. Por exemplo, é no governo

Fernando Haddad que a ideia de território *educativo* é disseminada, reincidindo em vários documentos, o que não constava em documentos das gestões anteriores e nem explicitamente nos escritos do professor Paulo Freire. O que há em comum aos discursos oficiais durante as três gestões é a busca da *qualidade social*, de construir a educação que a maioria sonha, a que lhes devolve a esperança, que lhes proporciona alegria pelas relações que são estabelecidas em prol das aprendizagens, que faz do conhecimento um meio e não um fim.

Os outros dois pontos comuns são: versarem sobre a formação de professoras/es, a busca pelo diálogo direto, constante, a valorização de seus saberes e fazeres e o incentivo à formação contínua. Esses documentos dirigem-se a esclarecer, fundamentar os princípios da política educacional de cada gestão, exercendo assim a *ação comunicativa democrática*, a que esclarece e transparece ações e intenções. Ademais, ele visibiliza os atos públicos e políticos da gestão da política pública educacional. Esse é um dos elementos da gestão democrática, que é outro princípio comum defendido nas três gestões. Dentre os processos e princípios que constituem uma gestão democrática o que fica mais evidente em termos de uma linha comum entre as gestões é a defesa da participação social, enquanto escuta ativa, envolvimento, capacidade de escolha e poder deliberativo.

A implantação das políticas educacionais realizadas em São Paulo pelos governos do Partido dos Trabalhadores não aconteceram sem resistências, conflitos, tensões e enfrentamentos, mas a formação política forjada na luta pela democracia durante a Ditadura Militar, o processo de conscientização dos valores democráticos e da consciência e o compromisso com a transformação social, fizeram de alguns atores agentes políticos em prol da formação para cidadania. A persistência dos que acreditam/acreditavam nessas propostas foi um fio condutor para a continuidade da perspectiva política semeada por Paulo Freire, e colhida no governo Marta Suplicy, novamente regada e adubada no governo Haddad. Cada gestão pode colher um pouco do que foi plantado no governo aliado anterior, ao mesmo tempo em que também fazia novas sementeiras, tendo a consciência do que esteve sendo cultivado era uma educação democrática.

4.2 CIDADÃS E CIDADÃOS, ATORES DA PESQUISA: DIÁLOGO E COMPREENSÃO

Nem todos contextos de uma investigação originam-se do objeto em si, ou do tema e da problemática da pesquisa, alguns são frutos de convicções construídas *a priori* pela pesquisadora(o). Uma dessas “certezas”, ou melhor, a maior das convicções prévias que carregava como pesquisadora era o desejo de realizar uma pesquisa **com** crianças, a princípio, por dois motivos: primeiro, por não ter conseguido atingir esse intento na pesquisa do mestrado; segundo, e parece ser a explicação mais plausível, se dá em detrimento da constituição do campo dos Estudos Sociais da Infância e das Crianças, ao qual julgo filar-me, se dedicar massivamente a esse intento: ao diálogo, à compreensão e à apreensão do universo infantil junto às crianças; não é errôneo afirmar que esse campo constitui-se com esse diferencial, não é um falar sobre, é um falar com as crianças e suas infâncias, e quem não ocupa esse lugar de interlocutor direto junto às crianças não goza do mesmo prestígio dentro do campo.

Pesquisar com crianças tem uma série de implicações ético-metodológicas, que foram pontuadas no projeto de tese submetido ao exame de qualificação, quando ainda acreditava ser possível realizar a pesquisa junto a elas, mas motivos logísticos e da conjuntura histórica impediram que esta pesquisa fosse realizada junto às crianças, apesar de não as perder de vista. É ainda **sobre e para** as crianças de zero a seis anos de idade que todo o debate em torno desta pesquisa desenvolve-se, mesmo que tenha adultas(os) como interlocutores, tentando não ceder aos deméritos nem sucumbir ao complexo de inferioridade acadêmica.

A escolha das adultas(o)⁴⁵, aqui nomeadas(o) como *atores* da pesquisa, vai ao encontro desse anseio, buscar por uma *representatividade* do universo de crianças que frequentam a rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Essa representação seria aquela a quem se pode atribuir a procuração de portavozes de meninas e meninos de pouca idade, pois seriam aquelas(es) que defendem ou defenderam a importância da escuta dessas vozes, e, em muitas vezes, o fizeram, foram e são, ouvintes especializados na polifonia infantil. Mas não só, esses atores, compõem uma tessitura, são os laços de uma rede de relações

⁴⁵ Apenas um homem foi entrevistado, como apresentarei a seguir.

político-pedagógicas e acadêmicas que os reconhece como agentes especializados no fomento de uma prática diferenciada do agir educacional, a da colaboração, identificação, generosidade, parceria e protagonismo da ação coletiva, ética, responsiva e democrática na, com e para a Educação Infantil.

Neste ponto, gostaria de esboçar o desenho dessa rede de relações composta por mulheres e de um homem que fizeram e fazem parte da história da Educação Infantil da cidade de São Paulo, são: Ex-Secretários/as Municipais de Educação, Assessoras Técnico-Pedagógicas, Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas e Professoras que se ligam por laços visíveis de reconhecimento, de pertencimentos e de ação político pedagógica em prol de uma práxis educativa democrática. Demonstrar essa rede relacional visa revelar não só o fluxo das relações estabelecidas entre os atores, mas um microcosmo da configuração do *campo*, ou do micro-campo. Daquelas(es) que pensaram, pensam, fizeram e fazem o experimento de uma educação com princípios democráticos desde a Educação Infantil.

Para começar uma teia é preciso de um fio, é necessário partir de um ponto, aqui a teia é de relações, o fio é o tema da pesquisa e o ponto é uma grande protagonista da Educação Infantil não só da cidade de São Paulo, mas do país como um todo, ela torna-se minha porta de entrada, a partir dela que tudo se inicia na pesquisa empírica, ela é o ponto de partida, Sônia Verde Larrubia. Por meio dela, como primeira e principal fonte oral chego às demais para o exercício das *Entrevistas Compreensivas*. Seguirei, em parte, a partir de um percurso que me foi dado por ela.

O fluxo do caminho percorrido em busca dos atores desta pesquisa, educadoras e educadores que se tornam informantes qualificadas/os, colaboradoras desta pesquisa. Apresento os demais atores, partindo da relação que cada uma construiu com a rede municipal. Trajetória profissional, trata-se da narrativa e da *experiência de si*, assim serão lidas e analisadas as falas em que cada ator me conta um pouco de sua trajetória. Ao apresentar cada uma, e o único homem deste universo, também aprofundarei nos elementos de cada *Entrevista Compreensiva* realizada.

Para tanto, cabe aqui uma breve incursão sobre a arte de entrevistar. Mesmo não sendo uma técnica inovadora, - assim como não o é a educação e nem a democracia -, em nossa área que tem privilegiado os métodos observatórios,

participacionistas e interacionistas de produção de dados, as entrevistas mesmo se fazendo presente em muitas pesquisas têm sido muitas vezes apenas um dispositivo complementar, ilustrativo e legitimador de outras técnicas.

Nesta pesquisa, as entrevistas constituem-se no centro dialógico de interlocução teórica com o real, mas não como processo técnico, operativo de uma pedagogia formalista (KAUFFMAN, 2013), aparecem como material social e especulativo de construção de outras teorias, de desvelamento da multidimensionalidade do real, do ato de conhecer, dos atores envolvidos e da formação da própria pesquisadora. Outras técnicas, e até mesmo a própria entrevista, quando filiadas a uma perspectiva rigorosamente disciplinar tendem a subjugar as subjetividades dos atores da pesquisa sob o peso dos procedimentos técnicos e metodológicos, ou então, tendem a gerar uma teoria sobre o social sem considerar quem são os indivíduos.

Por isso, dedico essa apresentação do método da Entrevista Compreensiva, que transcende a técnica, mas que mantém interlocução com a entrevista dialógica ancorada na Bricolagem Metodológica, expondo não só o domínio de um procedimento e as etapas analíticas, mas narrando as tentativas e os erros de aproximação com o real por meio de uma entrevista, interpelada pela insígnia de pesquisadora, que carrega consigo além do gravador, uma universidade, uma temática, um arcabouço teórico e tudo que faz parte do *métier* de pesquisador(a).

Apesar das repetidas tentativas, a entrevista parece resistir à formalização metodológica: na prática, ela se mantém fundamentada num conhecimento artesanal, numa arte discreta da bricolagem. Quando um método é exposto, dá-se sob a forma de um modelo abstrato, belo, mas dificilmente aplicável. Enquanto os procedimentos realmente utilizados se escondem na sombra, envergonhados, como se fossem culpados por não se sentirem muito apresentáveis (KAUFFMAN, 2013, p. 25).

Seguindo os preceitos defendidos pelo Método da Entrevista Compreensiva você adentra no conhecimento do outro, não por seus saberes, mas pelo outro, no exercício da alteridade do encontro face a face. Pierre Bourdieu, com quem almejei aprender o ofício de pesquisar, afirma que usar a história de vida para chegar ao objeto epistémico seria usar de uma espécie de contrabando no universo científico, mas ele também assinala que a *trajetória* é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no *campo* do qual faz parte. Ou seja, ao constituir uma rede de pessoas de uma mesma área profissional, de um mesmo território

geográfico e do mesmo tempo histórico, tem-se a formação de um campo social, em que o movimento de um/a influencia o movimento de outras/os. Ainda mais quando estamos tratando da constituição de uma política comum.

Os fluxos e o desenho do campo não foram dados pelos atores, na verdade não se trata de um campo na acepção bourdieusiana (1968), como lugar de forças contrárias em disputa, os atores não eram de campos contrários e não havia elementos de disputa. Além disso, uma amostra de dez pessoas não pode ser considerada significativa da representatividade do universo que compõe a Educação Infantil na cidade de São Paulo. Por esses motivos, a composição do campo não é o mais importante nesse contexto da pesquisa, o nosso intuito ao versar sobre esse tema é chamar atenção para um possível imbricamento entre as trajetórias profissionais e os depoimentos dados sobre o tema em voga.

Descrever uma biografia, para Bourdieu, significava o último e mais sensível passo na empreitada sociológica, se encaramos essa biografia como uma construção realizada a despeito das intenções pessoais e o sentido das ações realizadas pelos agentes em um campo (BOURDIEU, 1996a). Vale dizer, a biografia à la Bourdieu independe do indivíduo, **está ligada ao conceito de agente operando em um campo de forças**, muitas vezes sem atinar para o sentido real de sua ação, em um conjunto mais vasto de caminhos possíveis à sua geração. **Os acontecimentos biográficos são eventos em um fluxo social mais vasto**, correspondem a abalos parciais cujo epicentro escapa ao ângulo de mirada do próprio agente. (MONTANG. p. 255, destaque nosso)

As trajetórias aqui compartilhadas visam destacar o *eu institucionalizado* dos atores colaboradores desta pesquisa, e o aparato social e político da formação das *identidades coletivas* a partir das identidades individuais desses agentes políticos da área da educação das crianças pequenas. A apreensão do vivido não significa necessariamente a compreensão do real, dos determinantes fundamentais do mundo social que coloca como corolário que todo conhecimento sobre o social vem do mundo, das experiências do vivido, transformando o real na fabricação de um *eu individualizado*, e não coletivo, como realmente o é. Sendo assim, trata-se de um recorte.

A entrevista pelo viés compreensivo funciona como uma *câmara de ecos* da fabricação de identidades, ao empenhar para fornecer informações, fala ao gravador sobre si, mais profundamente, explicitamente e de uma forma reflexiva do que faria habitualmente num quadro menos solene do que o “exigido” pela ciência. “Aquele que fala não se limita a dar informações (...) A entrevista compreensiva constitui uma

espécie de situação experimental (KAUFMANN, 2013, p. 99). A contribuição de estudos que consideram as histórias de vida e os aspectos biográficos dos atores, - e que relacionam as experiências dos atores e de sua interpretação do mundo em que vivem -, enriquecem os conhecimentos sobre a realidade dando uma visão mais apurada dos processos históricos e sociais.

Quando o investigador consegue penetrar o mundo do informante, quando encontra algumas categorias centrais de seus mecanismos identitários, aquele que fala é pego na armadilha de suas próprias palavras: quando mais elas vão longe, mais ele se empenha, paralelamente, em ordenar aquilo que ele diz sobre si mesmo, pois é sua vida, seu eu, que estão em jogo (...). ao se envolver, ele entra em um trabalho sobre si mesmo, para construir sua unidade identitária, diretamente, diante do entrevistador (...) (KAUFMANN, 2013, p. 99)

Ter Sônia Larrubia como primeira entrevistada tinha o propósito de a partir dela poder chegar aos outros atores da pesquisa. Ela é reconhecida por seu compromisso com a rede municipal de educação de São Paulo, além de ser uma fonte amiga e confiável. Esteve à frente do setor responsável pela Educação Infantil na maior cidade da América Latina em dois mandatos distintos do Partido dos Trabalhadores, sem ser filiada ao partido, em que há um reconhecimento de uma perspectiva não só progressiva, mas democrática. O fato de conhecê-la trouxe um pouco mais de tranquilidade para o momento da entrevista, mas não uma ausência de receios e ansiedade.

A entrevista aconteceu na tarde do dia 28 de maio de 2018, e a escolha do lugar e a utilização dos instrumentos de pesquisa eram elementos preocupantes. A primeira fala que se realizava após efetuar cada convite para entrevista era que a data, horário e local eram de acordo com a disposição do entrevistado, eu me predispondo a ir ao encontro de cada um(a). A escolha por parte de Sônia Larrubia foi a franquia de um café perto de sua residência no bairro da Vila Madalena, que a princípio parecia muito boa, mas que começou a desconstruir-se logo nos primeiros momentos, pois a mesa um pouco mais reservada que nos foi destinada, após conversa com a gerente do estabelecimento, já que eu fui preparada para realizar a filmagem da entrevista, contou com a incidência do sol durante a tarde toda.

Muitas pessoas estudavam e trabalhavam no local pela infraestrutura e boa localização próxima à estação do metrô. Mas naquela tarde a gerente e um ajudante resolveram concertar um banco quebrado, o que gerou uma interferência acústica

horrível. (In)felizmente, eu havia esquecido de ligar o microfone da câmera, o que inviabilizou toda a gravação visual, mas, no gravador portátil, a entrevista perdeu um pouco em qualidade.

A entrevista teve a duração de mais de três horas, a Sônia passeava pelas experiências, deslindava sua narrativa com muita propriedade, sem vacilos ou esquecimentos, era acima de tudo muito sincera e modesta quanto à dimensão de seu trabalho. Não atribuía veemência ao seu papel central como gestora da Educação Infantil da maior cidade da América Latina. Ela não filtrava informações, suponho que pela aposentadoria recente, talvez houvesse um prazer saudosista em falar e lembrar. Mesmo após um certo esgotamento do roteiro prévio, a Sônia ainda tinha muito a falar e passamos para um outro nível de conversação após o fim da gravação em áudio. Ela me recomendou pessoas, apresentou as publicações que levou para presentear-me, aquelas que foram elaboradas sob a sua gestão.

O tema parecia ser do interesse dela também, ela construía, em conjunto, o itinerário em busca da intencionalidade democrática, que eu cheguei a supor encontraria logo de cara. Mesmo com todo o interesse e colaboração dela, ainda assim não me sentia segura, parecia que não estava dando o meu melhor, talvez pelo exercício de uma escuta povoada de pensamentos. Era difícil saber em que momento interrompê-la para aprofundar um assunto ou fazer novo questionamento, fui perdendo parte desse receio nas outras entrevistas.

Enquanto ela narrava, algumas informações não eram novas e eu as confirmava como um *check list* mental, mas quando ela apresentava um fato novo, surgia uma mistura de alegria e desespero. Eram hipóteses importantes, sendo, na maioria das vezes, negadas. A partir de Sônia, foi sendo descoberto que há uma outra forma de construir uma rede educacional, e uma política municipal de educação. Ademais, parecia claro que uma rede não precisa e nem deve ser homogênea em termos da ação política da gestão.

Mas quem é a profissional Sônia Verde Larrubia? Como construiu a sua carreira? Quais lugares ocupou na esfera municipal da cidade? Como chegou até a gestão da Educação Infantil em dois mandatos distintos? Alerto que não houve uma preocupação de minha parte em esmiuçar a vida profissional de nenhuma das colaboradas desta pesquisa, de modo que as informações serão incompletas, pois quando a entrevistada não cedia a informação nem sempre fazia-lhe uma pergunta

complementar para garantir o detalhamento daquela informação, principalmente da cronologia dos acontecimentos.

Sônia Larrubia entrou na rede em 1984 como professora de Educação Infantil logo após ter concluído o magistério. “Já era um sonho das professoras que faziam magistério entrar na rede municipal né, porque a rede sempre teve a fama de um trabalho sério e comprometido” (LARRUBIA, 28.05.2018). Quando assumiu ao concurso foi lotada na Zona Leste da cidade, no extremo oposto de onde residia. Então faz concurso para remoção da Zona Leste para Zona Oeste, mas só consegue ir para Zona Noroeste, em Pirituba, ainda longe.

Fica três anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI que havia funcionado antes como Parque Infantil na Lapa, até fazer concurso para Coordenadora Pedagógica, e acaba voltando para Itaquera, Zona Leste, onde começara, permanecendo por mais seis anos, ainda em uma EMEI. Naquele período realiza o Mestrado em Educação e desenvolve uma pesquisa sob o tema da Avaliação na Educação Infantil.

Na sequência, presta remoção novamente, para aproximar-se mais de casa, e acaba indo para uma escola de Ensino Fundamental, pois a prioridade de remoção é de quem tem mais ponto na carreira, isso acontece com quem já está mais tempo no cargo. E havia um interesse das pessoas mais velhas na carreira, que pontuavam mais, e eram do Ensino Fundamental em irem para a Educação Infantil, “alegando que o trabalho era mais fácil”. Isso ocorre entre 1995- 1996.

Em 1997, assume como Supervisora após novo concurso. O Supervisor da SME trabalha com todos as etapas educacionais, na rede direta e indireta. Trabalha no acompanhamento e formação de professores por Delegacia Regional de Educação – DRE. Ter indo anos antes para o Ensino Fundamental como Coordenadora lhe ajuda no trabalho como Supervisora, e o trabalho com a supervisão lhe aproxima das creches, permitindo pensar na Educação Infantil em sua totalidade: creche e pré-escola.

Em 2001, é convidada a compor a equipe da Assessoria Técnica de Planejamento da transferência das creches da Assistência Social para a Educação. Em 2002, escolhe voltar para a Supervisão. Em 2003 é convidada para assumir a Diretoria de Orientações Técnicas – DOT, onde permanece até o final do Governo da prefeita Marta Suplicy, ocupa o cargo por dois anos. De 2005 a 2013, volta às suas atribuições de Supervisora. E de maio de 2013 até o final de 2016, retorna a

assumir a DOT no governo do prefeito Fernando Haddad, onde amplia e consolida sua atuação como gestora da Educação Infantil, deixando um grande legado. Quando perguntada sobre sua filiação partidária e sua atuação política Sônia diz nunca ter sido filiada ao Partido dos Trabalhadores, que sempre teve uma simpatia pelo partido, mas não teve uma militância junto a ele. Para quem não foi uma partidária filiada, Sônia contribuiu enormemente para duas administrações do partido na prefeitura de São Paulo. Após o término da gestão volta ao trabalho de Supervisão e aposenta-se nele no início de 2018.

Sônia aponta caminhos possíveis a seguir, indica-me nomes de instituições e de profissionais de CEIs e EMEIs em que seria possível encontrar as práticas democráticas das escolas e práticas participativas das crianças - que era para onde meu olhar dirigia-se naquele momento - e outras experiências do exercício da cidadania infantil. Até aquele momento, eu ainda almejava realizar a pesquisa no encontro com as crianças em situação de Assembleias ou Conselho de Crianças, e foi buscando por essa informação que Sônia fez as indicações. Mas, o primeiro nome não só que a Sônia cita, mas que outras pessoas buscadas na rede de São Paulo para abordar a temática indicam é Márcia Covelo e o trabalho desenvolvido na EMEI Dona Leopoldina.

O contato com a Márcia deu-se em duas etapas, a primeira foi logo após a entrevista com Sônia, embora tivesse feito contato com ela antes, mas houve a informação do seu afastamento da gestão da escola para tratamento de saúde. Ainda assim, era preciso buscar pelas escolas o quanto antes caso quisesse a interação com as crianças. A busca esbarrou, porém, com as mesmas circunstâncias em três realidades distintas, o afastamento de pessoas que eram referências em suas instituições pelo trabalho participacionistas que realizavam junto às crianças. Todas(os) foram assolados pela ameaça da Reforma da Previdência do Município de São Paulo – SAMPAPREV imposta pelo então Prefeito João Dória (PSDB).

Todas(os) aquelas(es) que tinham tempo de serviço que lhes permitia aposentarem-se o fizeram com medo de perder os seus direitos. Isso além de afastar as pessoas que haviam sido recomendadas como fontes, também levou à greve na rede municipal, um dos empecilhos para a realização da pesquisa de imersão em campo e interação com as crianças. Aliado a isso, a EMEI Dona Leopoldina, no Alto da Lapa, que era a principal referência e recomendação passava

por um contexto conturbado de instabilidade da equipe, é o que o compromisso ético permite relatar. Sendo assim, não foi possível realizar a pesquisa de campo nessa EMEI e nem nas outras duas que busquei, em virtude da troca da equipe gestora, o que levou-me a ressignificar a metodologia da pesquisa.

Logo após esse contexto de busca e desencontro das pessoas e das informações, tive a indicação do contato de Shirley Oliveira, ex-Coordenadora Pedagógica da EMEI Suzana de Campos, uma das instituições que me foi sugerida por Sônia Larrubia que buscasse contato, foi ela que me informou das mudanças na gestão da outra EMEI já havia tentado investigar, a EMEI Gabriel Prestes. Como as pessoas não respondiam e já avançávamos no tempo, ainda havia a Copa do Mundo de Futebol, contexto que modifica o calendário pedagógico das creches e pré-escolas.

Sendo assim, ficou decidido deixar as entrevistas para o segundo semestre, ainda com receios, visto a instabilidade da conjuntura eleitoral de 2018. O que levou a realização das demais entrevistas a acontecerem do final de agosto ao início de novembro de 2018. Apresento os demais atores da pesquisa no quadro sinóptico a seguir, que foi montado a partir da seguinte provocação: Conte um pouco da sua trajetória profissional na rede municipal de educação da Cidade de São Paulo e sua atuação social e política.

Quadro 5: Entrevistadas e entrevistado divididos por categorias de acordo com os cargos e os governos da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo

GOVERNO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO	SECRETARIO/A	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	GESTÃO DA INTITUIÇÃO	DOCENTES
LUIZA ERUNDINA DE SOUSA (1989 – 1993)	Lisete Arelaro		Solange Oliveira Ferreira	Naime Silva
MARTA SUPPLY (2001 – 2005)	Aparecida Perez	Sônia Larrubia	Shirley Maria de Oliveira	Renata Dias
FERNANDO HADDAD (2013 – 2017)	César Callegari		Márcia Covelo Harmabach	Margarida Barbosa

Fonte: organizado pela pesquisadora

Quadro 6 : Caracterização dos atores colaboradores da pesquisa

Educador colaborador da Pesquisa	Trajetória na rede Municipal de Educação de São Paulo – análises e comentários
1. Márcia Covelo	<p>É Pedagoga, gestora da EMEI Dona Leopoldina, instituição que desenvolve a prática do Conselho de Crianças e das Assembleias por turma.</p> <p>Entra na rede aos vinte e poucos anos, passa 20 anos como professora de Educação Infantil até desenvolver um problema de saúde nas cordas vocais.</p> <p>Foi Educadora do MOBREAL e pautava seu trabalho pela Pedagogia de Paulo Freire, e quando aprofundou nos estudos de sua obra.</p> <p>No Governo da Prefeita Luiza Erundina atuou como formadora da SME, e o trabalho que desenvolveu naquela época é reconhecido até hoje.</p> <p>Também passou por escola do Ensino Fundamental. Mas fez concurso para a Gestão Escolar, voltando a atuar na Educação Infantil.</p> <p>Já adquiriu tempo de serviço que lhe permite se aposentar, mas me parece ter receio que o trabalho construído com muito esforço se perda. A sua aposentadoria deve acontecer em breve, pelo que tudo indica.</p> <p>Estive com Márcia por três vezes, sua atuação profissional é surpreendente, pelo domínio dos acontecimentos, pela historicidade dos processos acontecidos na EMEI mas na Educação Infantil, por sua busca para fazer a educação infantil que acredita acontecer, com o protagonismo infantil. Uma luta diária em várias frentes. Hoje já conta com forte apoio dos pais e do território em que a escola está inserida.</p> <p>Enquanto conversamos crianças chegam em sua sala para lhe fazer pedidos, para lembrar coisas prometidas, para lhe contar algum fato. Têm nela uma pessoa em quem podem confiar.</p> <p>Quando pergunto sobre sua atuação política, Márcia diz que sua primeira militância é pela infância, que se alia à militância pelos ideais da esquerda, e que na época da era mais partidária mas que depois se afasta, e tece crítica às alianças que o Partido dos Trabalhadores passou a fazer.</p>
2. César Callegari	<p>O professor César é sociólogo, e consultor educacional. Esteve Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação em 2012. Foi presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por dois mandatos. Foi do Conselho de Governança do Todos Pela Educação. Foi Diretor de Operações do SESI/SP. Este Secretário Municipal de Educação da Cidade de São Paulo em 2013 e 2014, no mandato do Prefeito Fernando Haddad e é Diretor do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada.</p> <p>Sua relação com a rede municipal de Educação de São Paulo se deu em duas oportunidades, a primeira como pesquisador/consultor em um estudo sobre financiamento da Educação do Município. E a outra quando foi convidado pelo então prefeito Haddad para ser Secretário, mesmo este não sendo um nome do Partido dos Trabalhadores, mas do PSB. O convite deu-se em detrimento da relação que estabeleceram no MEC e por sua atuação junto ao CNE.</p> <p>Uma das características mais fortes na entrevista do professor César é a forma como ele se apropriou das categorias da Educação Infantil. Ele narra as ações desenvolvidas na educação infantil durante sua gestão e traça uma relação desta com as políticas elaboradas pela COEDI – MEC. Cita a articulação que buscou construir entre Rita Coelho e a Sônia Larrubia, principalmente nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista.</p> <p>O professor faz várias perguntas sobre a minha pesquisa e atuação, acho que isso lhe tranquiliza para responder à entrevista, que para mim foi tensa no início, mas agradável ao final.</p>
3. Solange de Oliveira Ferreira	<p>Diretora da EMEI Laura... no Itaim Paulista – Zona Leste de São Paulo. Quando entra na rede municipal, ainda não havia concurso público, mesmo havendo uma provinha, era uma designação, mas o critério norteador era a indicação. Ao questionar o sistema de indicação, consegue ser chamada.</p> <p>Faz o concurso para professora do Ensino Fundamental no Governo Mário Covas. Ai vem a primeira eleição para prefeito pós reabertura democrática do país, ganha Jânio Quadros, mas ainda é um governo provisório. Mesmo tendo a duração de dois anos, foi suficiente para “arrasar” tudo. Ele diminuiu o salário dos professores pela metade, o que leva os professores a greve. Em seguida, ele mandou exonerar todos os professores que participaram da greve, o que fortaleceu o movimento docente da cidade. Mesmo participando da greve teve a sorte de sua diretora não mandar o nome de nenhum professor/a da sua escola.</p> <p>Destaca que no governo Luiza Erundina (1989 – 1991), teve não só a reposição da perda salarial do governo Jânio, mas a recontração dos demitidos e todo o processo de discussão e construção coletiva do Estatuto do Magistério.</p> <p>Ainda no governo Erundina, Solange também é convidada para compor uma equipe de formadores do NAE da DRE de sua região. O projeto no qual se insere era o de Orientação Sexual, que foi coordenado de início por Marta Suplicy, com quem teve encontros- formativos, além de poder encontrar com o próprio Paulo Freire. Pelos relatos percebe-se o quanto o projeto era inovador, capilarizado e foi importante não só para os adolescentes e professores da época, quanto para a trajetória profissional da Solange, pois, a metodologia de construção e discussão do projeto de forma participativa, horizontalizada foi uma fonte de inspiração para suas práticas de gestora.</p> <p>É por meio do trabalho de formação nos GAEs – em que acompanhava os horários coletivos de formação nas escolas que se aproxima da Educação Infantil, no mesmo período em que está com os filhos nessa faixa etária.</p> <p>Na gestão do Paulo Maluf (1993 – 1996) como prefeito, volta para escola.</p> <p>Ao término do governo Marta Suplicy (2001 – 2004) faz novo concurso e vai para Direção de Instituição de Educação Infantil e primeiro vai para um CEI, acredita que em 2005, e sente o choque de diferença entre o Ensino Fundamental e a Creche, principalmente no que diz respeito a relação de proximidade com as famílias.</p> <p>Solange relata que depois dos dois governos municipais do Partido dos Trabalhadores serem sucedidos por governos opositores, de direita, muitas Coordenadoras, Professoras e Supervisoras percebem que só conseguirão continuar a fazer uma educação diferenciada se ocuparem a gestão das instituições, por isso a opção pelo concurso para a Direção.</p>

Educador colaborador da Pesquisa	Trajetória na rede Municipal de Educação de São Paulo – análises e comentários
4. Renata Dias	<p>É Coordenadora do CEI Onadyr Marcondes. Entra na rede em 1994 como professora adjunta, depois passa para professora titular e fica na função por 7 anos e meio. Em 2001 fez concurso para Coordenação Pedagógica, e tem que ir, pelas questões dos pontos carreira do magistério do município, para a Escola de Ensino Fundamental, e vai para EMEF que entou para “permanecer no mesmo território”, mas só fica nessa instituição por 7 meses até ser chamada para as <i>oficinas pedagógicas</i> do NAE – 6. Segundo Renata o NAE foi como uma grande escola de formação profissional, ela fazia parte do grupo focal da infância, mas havia interlocução com os outros grupos dos outros níveis de ensino.</p> <p>A partir das formações ministradas e acompanhadas pelo GAEE – Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa, conhece o CEI Onadyr e se encanta com a possibilidade de trabalhar com os pequeninhos. Após o final do governo Marta retorna para a Coordenação Pedagogia, mas pede remoção da escola do Ensino Fundamental para um CEI Rubem Lage por 7 anos. Até ir para a CEI Onadyr onde permanece até hoje.</p> <p>Um traço marcante que se inscreve na fala de todas as profissionais da rede que entrevistei e que desenvolveram seu trabalho junto aos CEIs é o reconhecimento e valorização das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADIs, Renata, Shirley e Naime assumem o quanto aprenderam a serem docentes e Coordenadoras de instituição educacional de bebês junto a essas profissionais. A política de formação das ADIs foi desenvolvida no início do Governo da Marta Suplicy.</p> <p>Renata, assim como a Naime, teve a oportunidade de ser chamada a trabalhar em um CEU, e os desafios e as experiências adquiridas nessa ocasião também se estendem para além desta pesquisa, mas nos importa registrar a vivência do currículo integrado entre CEI, EMEI, EMEF e EJA.</p> <p>Quando interrogo Renata sobre sua militância, ela responde primeiro, “nossa militância era militância do campo da prática educativa”. Mas a partir do início do governo Marta passa a participar das Reuniões do Fórum Municipal de Educação Infantil e em 2012, é chamada para integrar o Fórum Paulista de Educação Infantil (Fórum Estadual).</p>
5. Shirley de Oliveira	<p>Foi Coordenadora do CEI Suzana de Campos. Shirley entra na rede em 1982 como professora de Educação Infantil, ainda não era concurso, toma posse por designação. Faz concurso e efetiva-se como professora em 1984 e fica por 11 anos como professora até fazer novo concurso para Coordenação Pedagógica em 1995. Após o concurso acaba indo para uma EMEF pelo mesmo motivo que Sônia e Renata, que será tratado posteriormente. Mas, em suas palavras “não tinha experiência no cotidiano daquele território”, ou seja, não se adapta e busca voltar para a Educação Infantil. Assume a Coordenação da EMEI Eunice Barros até o governo da Prefeita Marta Suplicy, quando foi ser chamada para o Núcleo de Ação Educativa – NAE para compor a equipe de implementação das creches na Secretaria de Educação. Após o término do mandato da Marta vai para o CEI Vereador José Gomes de M. Neto e permanece na Coordenação deste CEI de 2004 a 2011, onde é responsável pela construção do caráter educativo da creche após sua saída da área da Assistência Social. Em 2012 vai para o CEI Suzana de Campos onde fica até 2018, ano de sua aposentadoria. A ida da Shirley para o CEI Suzana de Campos é fruto da identificação mútua entre o trabalho de uma coordenadora em uma CEI e de uma gestora em outra CEI, em que ambas percebem a necessidade de somarem esforços em uma única instituição e fazer delas uma das melhores creches da cidade. Não sem enfrentamentos e dificuldades, é uma bela história que não conta com espaço nesta pesquisa para ser reproduzida.</p> <p>No que diz respeito ao que poderíamos chamar de atuação política da Shirley ela me relata que veio do interior de São Paulo para a capital e que em seu município tudo e todos eram bem conservadores, e sua primeira escola militante foi a PUC de São Paulo onde fez o curso de Pedagogia, e sempre foi um <i>front</i> de luta e resistência política pela Democracia. Também se recorda de ter tido uma diretora militante de esquerda que também foi uma grande formadora política. A partir de então entrou na luta contra o Governo Jânio Quadros pela valorização da docência (jornada, salário, formação coletiva). Segue na luta pela identidade da docência na Educação Infantil, na diferenciação com a docência do Ensino Fundamental e até da docência exercida nos Parques Infantil, depois assume que opor ao trabalho das docentes dos Parques Infantis foi um erro.</p> <p>Uma peculiaridade da história de atuação da Shirley e de sua atuação na rede em prol de uma Educação Infantil que respeitasse as culturas infantis foi as formações que participou de cultura popular e de educadora brancante, junto ao Instituto Brincante, a Casa Redonda, junto a Educadora Madalena Freire e também nas formações oferecidas pelos CEUs denominada de Vivências Culturais.</p>
6. Naime Silva	<p>Professora de EMEI Gabriel Prestes, Psicóloga. Fez 10 anos de Teatro. Foi bancária. Professora da rede estadual do ciclo básico do Ensino Fundamental. Faz o concurso da PMSP em 1992 e entra na rede municipal de educação no mesmo ano. Sua chegada, recepção e acolhimento na rede municipal foi totalmente diferente do que vivia na rede estadual. Encontrou espaço coletivo, recebeu chave de armário, foi apresentada a Proposta Pedagógica e foi atualizada da Reorientação Curricular do Paulo Freire, mas o professor Mário Sérgio já era o Secretário, ainda que todos remetiam a Paulo Freire. Recebeu a cartilha sobre Conselho de escola, “já era o terceiro ano de governo, já estava tudo afinado, pegamos só o filé”.</p> <p>Foi para uma EMEI, para uma turma de 1º Estágio que tinha crianças de 3 e 4 anos, era uma instituição recém construída, em uma comunidade pobre, mas com professores recém chegados do concurso e com uma estrutura já construída pensando nas crianças. “Nós éramos professora encantadas, a gente sorria... éramos muito amigas, todo mundo topava tudo”. “E para selar essa maravilha, agente tinha as assessorias, nós fomos uma escola escolhida pela escola polo para receber assessoria”.</p> <p><i>Em 1999 eu já tinha trabalhado na EMEI Aurélio Buarque de Holanda, já tinha feito aquele trabalho comunitário lá na comunidade eclesial, já tinha ido para APTA, prestado o concurso e tudo, já estava trabalhando na APTA. Até então de 96 a 99 certo? Ele me chamou e 99, eu tinha saído em 97 do Aurélio Buarque, tinha vindo para cá para o Bom Retiro, trabalhei na EMEI Alceu Maynard de Araújo, que era uma escola de madeira, cheia de cupim, mas era linda porque tinha um monte de árvore. Essa também era Parque Infantil. Aqui no centro todas são parques infantis, todas.</i></p> <p>Como era o nome dela?</p>

	<p><i>Alceu Maynard de Araújo, que hoje atende os bolivianos ali, atrás da LBV, da Avenida Rio Branco ali, bem ali atrás. Eu fiquei um ano lá e vim aqui para EMEI Patrícia Galvão, que era aqui em cima da Praça Roosevelt. Em 99 eu tava na Patrícia Galvão, foi quando me chamaram para assumir o cargo de diretora de equipamento social e aí eu vou pra creche. Então o que que acontece? De 99/2005 é um período que eu trabalho loucamente como diretora Social de equipamento social numa creche que se chamava CEI Vereador José (não dá pra compreender o sobrenome na gravação), na DRE Penha, que não era DRE, na verdade, era NAE 7, mas eu não tava no NAE ainda, porque 99 nós estávamos na SAS, era Assistência à Infância Penha, era isso? Ah não me lembro mais. Enfim, era na SAS, as creches estavam ancoradas na SAS, ainda. Então peguei todo período da transição.</i></p> <p>Por dentro da creche, e tu já tinha saído de duas, de três EMEIs?</p> <p><i>De três EMEIs, sim, exatamente. Na creche minha amada amiga, eu sofri feito um cão sarnento, tem belezuras e tem muitas tristezas para te contar desse período.</i></p> <p>A trajetória de Naime é cheia de deslocamentos e sua narrativa é intensa, há uma riqueza de detalhes e de acontecimentos difícil de ser sintetizada. E não há espaço para reproduzi-la aqui. Ela faz um processo de reflexividade intenso, se fabrica, trata-se da experiência de si. Ela se faz autocríticas e aciona seus conhecimentos da Psicologia para recortar e relacionar seus problemas no campo educacional com a sua <i>criança ferida</i>. Ela fala não só de sua trajetória na rede municipal, mas de sua vida, doença, dores, conflitos. Assim como fala de suas outras tantas experiências profissionais. Como ela mesma disse durante um longo período ela era uma <i>workaholic</i>, trabalhava de manhã, tarde e noite, entrando pela madrugada. Mas depois que consegue romper com o trabalho de gestão na creche, ela consegue uma certa estabilidade na EMEI Gabriel Prestes. Ela narra sobre a edificação do trabalho colaborativo e diferenciado que vai construindo com outras docentes e gestão naquela instituição. Também fala de suas leituras e de sua participação em grupos de pesquisa na Faculdade de Educação da USP. Até ser chamada pelo governo Fernando Haddad para compor a equipe pedagógica do CEU de Heliópolis, que depois passa a ser denominado CEU Arlete Persoli que foi sua gestora na EMEI Gabriel Prestes e com quem trabalha até o falecimento da amiga. Essa perda abala-a profundamente, assim como a continuidade do trabalho. Ela fica novamente sobrecarregada, mas leva o trabalho até o final da gestão do Haddad, e volta para a EMEI Gabriel Prestes.</p>
7. Margarida Barbosa	<p>É professora da EMEI Laura da Conceição Inicia na rede em 2001 como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI, quando as creches ainda estão vinculadas à Secretaria de Assistência Social, por meio de contrato, que se prorroga por mais um ano. No ano seguinte, as creches passam a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>Margarida se torna-se professora adjunta EMEI São Miguel. Fica com duas matrículas. Depois, é chamada a assumir uma sala no CEU, e passa da EMEI São Miguel para EMEI Laura.</p> <p>A fala de Margarida é bem reflexiva, ao mesmo tempo que fala de si fala das transformações da rede de São Paulo, sobre vive e percebe a transição da creches da Assistência para Educação, no salto de qualidade que a instituição passa. No ânimo das pessoas, na luminosidade dos espaços da creche, no cheiro e na qualidade das refeições servidas, na distribuição dos materiais didáticos. Margarida narra sobre os pratos, sobre a alegria das pessoas, sobre o que sentia antes e como passam a viver as transformações na instituição.</p> <p>Em 2016 é chamada pela DRE São Miguel para ser formadora. Período que ela relata como o mais feliz e de maior aprendizagem em sua trajetória profissional, ela também passou a se relacionar com educadoras e educadores dos outros níveis e modalidades educacionais, além de poder dar formação até para gestores. O que ressalta era o ânimo da equipe de formadores da sua DRE, a união e o entusiasmo pelo trabalho realizado, que chegava a se emocionar algumas vezes pelo trabalho realizado e comemorado de forma coletiva.</p> <p>Margarida é jovem, mas tem muita experiência pedagógica e uma relação diferenciada com as crianças. Sua fala é cheia de ironia, de autocrítica e de reflexões que mostram por onde passam as problemáticas de uma professora que quer desenvolver uma prática diferenciada.</p> <p>Desde 2016 ela tentava ingressar no mestrado, conseguiu seu intento no início de 2018.</p> <p>Dois trechos da fala de Margarida me chama atenção como se relaciona como percebe as mudanças nas categorias usadas na área da educação infantil, tipo Culturas Infantis, que mesmo sem saber muito bem o que era e de onde vinham, escutava o termo nas melhores formações e isso lhe instigava a querer saber mais.</p> <p>Margarida é uma das professoras que aplicou a primeira versão do documento nacional dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, e ela talvez tenha sido a primeira professora a usar o documento com as crianças. Essa experiência dela junto com as crianças passa a ser divulgada e chega até a gestão da Educação Infantil da SME de São Paulo, de modo que ela é uma das convidadas para a equipe de elaboração do documento paulistano.</p>

Fonte: organizado pela pesquisadora

O quadro é uma tentativa de síntese e disposição didática de dados que se distanciam de qualquer tipo de objetividade, formalismo e técnica, são o encontro de subjetividades. São narrativas pessoais que proclamam *anúncios pedagógicos* (FREIRE, p.59), como potencialidades tanto das trajetórias individuais, quando do

fazer político pedagógico. Talvez, limitando as falas dentro de um espaço cercado entre bordas, que funcionam como grades limitadoras não só dos ditos mas dos entreditos, não me prendesse às minúcias ou detalhes ínfimos que poderiam levar a uma super-caracterização dos atores e uma descaracterização da pesquisa.

Mas, ainda cabem algumas observações e esclarecimentos que não se *enquadram* na moldura, pois extrapolaram a fronteira do previsível e do padrão, para juntarem-se aos imponderáveis da pesquisa. Cada entrevista teve sua peculiaridade, não só porque cada pessoa é única, mas pela questão do espaço-tempo em que cada uma delas ocorre. Esse, com certeza, é um aspecto fundamental de composição de uma entrevista, pois a influencia diretamente, o que procuro esclarecer a partir de alguns excertos a seguir.

Primeiro, cabe o esclarecimento sobre a ausência da caracterização de duas entrevistadas no quadro, que se apresentou anteriormente, professora Lisete Arelaro e a ex-secretária Cida Perez por ter ocorrido com ambas um problema no começo da gravação do áudio, há um corte e uma total ausência do trecho inicial da gravação da entrevista com a Cida, assim é possível traçar algumas informações sobre ela com o fim de caracterizá-la, mas farei isso buscando apenas pelos arquivos da minha memória. Caso semelhante deu-se com o início da entrevista da professora Lisete, ainda que haja um pouco de ruído de gravação, mas como ela ficou muito baixa, não tem precisão. Como não se faz possível garantir a fala literal de ambas e sim, opto por apresentá-las a partir das lembranças e pontos de anotação desta pesquisadora, resolvi não as incluir no quadro, como não ocorreu com a Sônia Larrubia, por outro motivo.

Maria Aparecida Perez é socióloga, profissional e militante da área de cultura, foi convidada a compor a equipe do governo da Prefeita Marta Suplicy, primeiramente, na Secretaria de Governo e, só dois anos depois do início do mandato transferida para a Secretaria de Educação como Secretária. Foi uma das ideólogas dos Centros de Educação Unificados – CEUs, e toda a concepção político-pedagógica-cultural que envolvia os CEUs, assim como também pela política de formação, principalmente aquela voltada para ampliação da formação cultural das professoras(es). Sob a gestão de Cida, efetiva-se a transição das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, como já foi expresso, essa transferência não acontece “de uma terça-feira para uma quarta”, como dizia o professor Paulo Freire. Durante a entrevista Cida consegue fazer um

bom paralelo entre os três governos do Partido dos Trabalhadores, traçando uma linha bem tênue entre as continuidades. Um dos pontos para os quais dá especial atenção é para a atuação dos Conselhos Regionais dos Conselhos Escolares e para o Orçamento Participativo com as Crianças. Cida é daquelas pessoas que impressiona tanto pela capacidade técnica e pelo domínio de uma gama de informações, quanto pela humildade. Sua fala é mansa e tranquila. E é uma grande militante do Partido dos Trabalhadores.

A professora doutora Lisete Regina Arelalo é professora aposentada da Faculdade de Educação da USP. Foi Secretária de Educação da cidade de Diadema na grande São Paulo e foi Assessora Técnico Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no governo da Prefeita Luísa Erundina, atuando diretamente com o professor Paulo Freire e depois com o professor Sérgio Cortella.

O que também não cabe no referido quadro, apresentado anteriormente, é as peculiaridades nas quais cada entrevista foi realizada. O que, para uns pode parecer um detalhe supérfluo, para quem se inicia no método pode ser interessante visualizar tais diferenças, que se deram a partir dos aspectos que apresentamos a seguir, e, com certeza, influenciaram diretamente na qualidade das entrevistas em termos de: dedicação à profundidade do tema; a acuidade do áudio; a elaboração da fala e o uso da linguagem, entre outros pontos, sendo que as categorizações, que seguem, não limitam e aprisionam os atores colaboradores e suas falas em apenas um desses tópicos elaborados por esta pesquisadora, que se dão quanto:

a) Os locais que aconteceram as entrevistas:

- A que buscou por lugar fora da familiaridade
- As que ocorreram em salas de faculdade ou escritório
- As que ocorreram na casa das entrevistadas
- As que ocorreram nas escolas

b) Ao tempo destinado para a entrevista:

- As que dispensaram tempo ilimitado para entrevista
- As que tiveram tempo pré-limitado
- As que aconteceram concomitantes a outras atividades

Passei a acreditar que o espaço que cada entrevistada(o) escolheu e posicionou-se para proferir sua fala diz não só da qualidade da entrevista, mas de cada ator. Já descrevi sobre o problema ocorrido durante a entrevista com Sônia realizada em um café. Ela foi a única que aconteceu em um lugar informal, fora da familiaridade para ser entrevistada, o que não inibiu a sua fala, pois sua entrevista teve a duração aproximadamente das duas horas e 30 minutos, mas demarcou não só a não proximidade com a entrevistadora, como também interferiu no ânimo de nos duas e na fluidez da entrevista, ela havia me dito que tinha um compromisso no final da tarde mas em nenhum momento preocupou-se com o tempo. A escolha por salas de escritório deu-se com o professor César Callegari e com Cida Perez, mas a primeira entrevista teve a duração de aproximadamente uma hora e a segunda uma hora e 45 minutos.

As entrevistas com Shirley e Margarida aconteceram em salas de faculdade, o que proporcionou uma ótima acústica, um aprofundamento no debate do tema, assim como uma doação verdadeira para a narração dos fatos e de si. A entrevista com Shirley deu-se duas horas antes do início da aula que ela iria ministrar em uma Faculdade privada e teve a duração de uma hora e 50 minutos e a de Margarida aconteceu na sala de reuniões da biblioteca da Faculdade de Educação da USP e teve a duração de uma hora e 24 minutos, já era final de noite e ambas estávamos exaustas.

As entrevistas que aconteceram nas escolas e na casa das entrevistadas foram as mais longas. Aquelas realizadas nas escolas foram marcadas pelos cortes e interrupções, em cada uma delas, foi preciso dar o *pause* pelo menos três vezes, basicamente pelos mesmos motivos, demanda das crianças, de reuniões e solicitação de informações ou tomada de decisão que só as gestoras Solange e Márcia, e a Coordenadora, Renata, podiam administrar, o que não se constituiu em problema, ao contrário, atribuiu riqueza à experiência, era como se os exemplos do que falávamos batessem à porta, e acabavam por entrar não só no áudio, mas na pesquisa. Tratarei com mais detalhes da entrevista de Solange mas a frente, mas quanto ao tempo as entrevistas da Márcia durou três horas e 35 minutos e a com a Renata duas horas e 10 minutos, ambas disponibilizaram uma tarde toda para o atendimento.

Quanto àquelas que aconteceram na casa das entrevistadas, teve-se um fluxo diferente, também com interrupções, menos que nas escolas, mas as duas, as

da Lisete e Naime, foram as entrevistas repletas de história. Da narração de tempos idos, marcadas pelo posicionamento político e povoadas de outros sujeitos que cruzaram a trajetória delas enquanto profissionais em atuação na rede municipal de São Paulo. A casa de cada uma delas também compões o cenário que de certa forma, legitimava as suas falas, Naime sentada abaixo de um quadro com a foto do educador Paulo Freire e cercadas de livros de Educação Infantil. A entrevista com ela foi a mais longa durou três horas e 45 minutos de áudio e foi interrompida porque ela tinha que ir a fisioterapia. Lisete também estava rodeada de livros de Educação, além de material da sobra de sua campanha à governadora do Estado de São Paulo pelo PSol, e outros adesivos de antigas campanhas do Partido dos Trabalhadores grudadas no vidro da sala, essas marcas situam muito bem cada uma delas. Quanto ao tempo a entrevista da Lisete, a duração de três horas e 10 minutos.

c) O grau de confiança e proximidade com a entrevistadora:

- As que já conheciam a pesquisadora de longa data
- As que conheceram na oportunidade da pesquisa

d) A formalidade e distinção da entrevistada/o:

- As oriundas do exercício do cargo de gestão
- As causadas pelo total desconhecimento da entrevistadora e do tema da pesquisa

A meu ver, assim como os tópicos de caracterização das entrevistas denominados de a) espaço e b) tempo mantêm relação entre si, os tópicos c) proximidade e d) formalidade também o têm. Apenas com exceção da Solange, que não nos conhecíamos, tivemos uma conversa longa, informal, cheia de risadas e complementações, as demais entrevistas nas quais não conhecia os atores previamente as entrevistas foram mais curtas, diretas e precisas, como foi o caso da Shirley, César e Cida, acrescentando que esses dois últimos, além de não nos conhecermos, da formalidade do espaço das entrevistas, seus escritórios de trabalho, também havia um roteiro de perguntas diferenciadas pelo fato de ambos terem ocupado o cargo de Secretários de Educação. Surpreendi-me com a informalidade da Cida e seu acolhimento, na verdade eu estava mais tensa do que ela.

As demais entrevistas deram-se com pessoas que eu já conhecia algumas mais e outras menos, a que eu menos conhecia e que me concedeu uma entrevista muito íntegra, cheia de reflexividade foi a da professora Margarida Barbosa. Havíamos nos conhecido meses antes, em apenas dois encontros construímos uma empatia e muitas trocas. Dentre todas aquela que poderia me considerar mais próxima seria a professora Lisete, por já ter me encontrado com ela inúmeras vezes em diferentes situações, e com a Márcia, pois nos conhecemos imersas em uma viagem internacional que durou quase um mês, tivemos uma convivência intensa que estabeleceu laços de respeito e admiração mútuos. Vale destacar também a entrevista com Renata, que aconteceu dentro do clima de maior afeto e amizade, ela fala articulando razão e emoção, o que causou ainda mais encantamento por ela, seu trabalho e militância. Além de tudo, ela parece assertiva.

Quanto a: e) As imprevisíveis que não constavam no planejamento inicial:

- As que foram excelente oportunidade

Minha entrevista com Solange foi a mais diferenciada. Poderia dizer que foi, entre todas, a mais imersa na abordagem da metodologia Compreensiva, eu tinha um preparo sobre a temática, mas fui pega de surpresa com a possibilidade de entrevistá-la. Foi de um dia para o outro que surgiu a oportunidade de ir a EMEI Laura da Conceição observar e participar do Conselho de Crianças a convite da professora Margarida. Ela já havia feito um convite e eu me pré-disposto a ir, mas sem datas. Quando ela avisou que eles estavam preparando uma reunião do Conselho de Crianças para uma atividade social e pedagógica que queriam realizar em uma praça do bairro, ao mesmo tempo que veio o entusiasmo surgiram os receios, principalmente quanto aos elementos éticos da pesquisa. Atravessei a cidade acreditando que ia apenas observar o Conselho, conversar com as crianças informalmente, conhecer a turma de Margarida e fazer umas fotografias. Mas acrescentando a tudo isso Margarida sugeriu entrevistar Solange Ferreira, pensava eu que a sugestão fosse por sua atuação como gestora daquela EMEI que vive a experiência do Conselho de Crianças, mas só depois da entrevista da Solange foi possível perceber que era muito mais por sua longa trajetória na rede e por sua atuação militante. Foi uma ótima surpresa.

Conforme referido anteriormente, foi uma entrevista sem um roteiro pré-definido, eu sabia por onde começar, que era sobre a trajetória da pessoa na rede municipal, as demais questões foram sendo construídas a partir das informações

iniciais que ela ia apresentando. Mas a trajetória profissional e militância da Solange transversalizam por diferentes espaços e experiências político-pedagógicas ocorridas na rede, além do afinado senso crítico e político da gestora, que forneceu-me informações do “espírito do tempo” de cada fase política por quais as atividades pedagógicas da rede passou.

O intento com o detalhamento do perfil e trajetória de cada ator colaborador da pesquisa não é somente situar e qualificar a investigação em seus procedimentos metodológicos, mas mostrar que cada uma e cada um não atuaram ou atuam apenas como servidor(a) da área da educação, mas como construtor(a) da história da educação infantil da cidade de São Paulo. São cidadãos e cidadã da mesma cidade, que mostram sua atuação não só pedagógica, mas política em prol da garantia do direito das meninas e dos meninos de pouca idade à educação, mas também à visibilidade cívica, à cidadania ativa.

Talvez caiba garantir que nenhuma delas nem ele, para legitimarem-se em suas trajetórias, ou para influir na consistência de seus depoimentos e falas se autoproclamaram procuradores das crianças na garantia de sua cidadania ativa e nem de seu protagonismo. Há entre eles aspectos comuns de um discurso incorporado como verdade, que afirma preocupa-se com a escuta das crianças como perspectiva político-pedagógica de construir a Educação Infantil de qualidade, a constar, aquela que atende aos anseios e necessidades das próprias crianças.

Como último intento analítico dessa caracterização para que seja possível avançar para o conteúdo das falas das entrevistas(o)no que diz respeito **aos fundamentos e práticas democráticas das práticas político pedagógicas na e para a Educação Infantil**, cabe considerar o que o pesquisador Eduardo Dullo (2014) chama da *produção de subjetividades democráticas* a partir da obra e ações no mundo público de Paulo Freire. Tanto em sua produção, quanto em seu agir, quanto em suas aspirações político-pedagógicas, a Democracia aparece não só como um norte a ser seguido, mas como força motriz das ações, do agir, da atuação, do ato de ensinar, de conceber e de gestar a educação. Essa concepção respalda todo o trabalho idealizado e desenvolvido pela Secretária de Educação na cidade de São Paulo no governo da Prefeita Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores entre os anos de 1989 - 1992, mas também na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte, no ano de 1963 quando da implementação do Método ou Sistema Paulo Freire de Alfabetização, como discorre Dulos (2014).

Paulo Freire (1991) afirmou por mais de uma vez a nossa falta de experiência de vida democrática, e não só achou que isso era um problema político para a construção de uma sociedade moderna que visava ser constituída por cidadãs e cidadãos, mas também como um empecilho para a concretização de uma Pedagogia libertadora, da autonomia e dialógica. Assim, o autor empreendeu que para que seus pressupostos pedagógicos fossem (e sejam) operados seria necessário, e ainda o é, a mudança das maneiras de agir e pensar dentro do campo educacional, que ensejassem a reorganização dos “dispositivos mentais” até então mergulhados no autoritarismo, *dirigismo*, conservadorismo e no agir antidemocrático. Para tanto as educadoras(es) têm um papel fundante.

É já por meio do educador que a posição democrática se faz presente: a recusa do saber absoluto e a abertura para a experiência do outro. A postura do educador é a de quem precisa aprender e compreender o outro para que possa estimulá-lo a mudar (DULLOS, 2014, p.41)

Dullos (2014) faz a leitura da defesa freiriana de uma educação para autonomia e do não dirigismo pelas lentes de Michel Foucault, pelo questionamento da educação para a autonomia, da busca pelo princípio da liberdade e da formação do cidadão como exercício do *governo de si*, como conhecimento e aperfeiçoamento de si, em que o cidadão, mas principalmente o educador “vai aprendendo sobre o contexto em que vive e desenvolvendo reflexões a respeito, para poder agir (p. 26)”. Trata-se de um trabalho sobre si, como governo de si e dos outros, para a construção da subjetividade capaz de produzir práticas democráticas e fomentar o autogoverno, visto que ninguém nasce autônomo, nem o contrário, trata-se de transformar a heteronômica em autonomia. Neste sentido, compreendo que boa parte dos atores colaboradores desta pesquisa passaram por esse processo, da construção de uma subjetividade democrática por meio das inúmeras formações, pelas experiências político-pedagógicas que vivenciaram na gestão do professor Paulo Freire como Secretário de Educação e da Política Educacional que ele e sua equipe construíram, as gestões petistas seguinte, deram “continuidade” e esse sujeitos ajudaram a materializar.

5 PRÁTICAS E FUNDAMENTOS DEMOCRÁTICOS NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS DE CONFLUÊNCIA

Somos concretistas. As ideias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas. Suprimamos as ideias e as outras paralisias. Pelos roteiros.

Acreditar nos sinais, acreditar nos instrumentos e nas estrelas.

Só não há determinismo onde há mistério. Mas que temos nós com isso?

Oswald de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928.

O caminho percorrido até este capítulo emoldura ao mesmo tempo que integra, com a mesma ordem de importância, o desenho da Bricolagem desta pesquisa. Não se trata da soma de partes, mas de uma composição, do encaixe de cada peça/temática que foi escolhida e lapidada para, juntas, delinearem um todo que tenha sentido e significados. Tenho usado as metáforas do caminhar e da espacialidade urbanística das cidades como alegorias que ilustram não só a forma da construção do pensamento, como um artesanato, mas que traduzem a subjetividade da pesquisadora ao fazê-lo. Para tanto, gostaria de exemplificar um pouco da chegada a temática desse capítulo, como uma forma de cercamento de um tema que não se permitiu ver de forma imediata, a primeira vista, mas foi sendo desvelado.

Seguindo a ideia do *tropeço* de Gumbrecht (2015), como algo que acidentalmente provoca um encontro com o imprevisível, assim deu-se na minha busca por cercar o tema da *participação infantil*, que por um grande lapso, fruto não do descuido e da falta de atenção, mas das *condições dadas*, ou da objetividade do contexto da história do presente, levou-me ao choque que um grande tropeço provoca. Aplica-se a lei física da inércia, que ao mesmo tempo em que nos faz paralisar, dependendo da velocidade do caminhar também pode nos jogar para frente. O meu “topar” foi monumental, com uma grande pedra, o *golpe jurídico-midiático parlamentar*, que me deslocou do tema da participação infantil jogando-me em direção aos *fundamentos e às práticas democráticas na educação das crianças pequenas*.

A área dos estudos do campo da política sejam as tratadas como políticas públicas, sociais, enquanto forma de governança ou como práticas de poder, são habitualmente impessoais, por vezes frias e neutras. Tenho buscado fugir desse

approach, justamente para dar valor tanto ao percurso quanto ao ponto de chegada, fazendo dessa caminhada uma modalidade de pensamento e de (r)e(s)istência. “Caminhar é, ao mesmo tempo, meio e fim, travessia e meta: nele predomina a dimensão do prazer e da curiosidade como um fim em si, e não como instrumento para qualquer outra coisa (LABBUCCI, 2013, p.28).”

Há um entendimento predominante do caminhar como seguir sempre em frente, em busca do novo, do nunca visto, em uma estrada em linha reta e plana. A ideia de retorno não tem tanto acolhimento, assim como o nomadismo, e a inquietude do caminhante, que leva a ideia de instabilidade, de errância, de desterro, vão contra a ideia de civilidade; a cidadania vem sendo atrelada ao sedentarismo citadino, e o andar incomoda. Essa digressão serve para dizer que para chegar neste capítulo fiz um percurso circular, não daquele que percorre sempre o mesmo caminho, mas do círculo em espiral, caminha-se até o seu centro e, a partir do centro, volta-se para as bordas, o ponto central não é só o lugar da chegada, mas também o lugar do retorno, de onde se parte de volta para as margens, marcando o deslocamento espacial. Talvez seja interessante ilustrar esse desenho com algo concreto, literalmente.

Figura 6: Fotografia da fachada do Museu Iberê Camargo



Fonte: <http://www.iberecamargo.org.br/site/a-fundacao/> (não consta nome do fotógrafo)

Figura 7: Montagem fotográfica da parte interna do Museu Iberê Camargo



Fonte: <http://www.iberecamargo.org.br/site/a-fundacao/>

Recorro à edificação da Fundação Iberê Camargo, como um arquétipo do percurso desenvolvido para cercar as *práticas e fundamentos democráticos* na Educação Infantil. Trata-se da obra arquitetônica de Álvaro Siza que abriga e expõe as obras do renomado artista plástico Iberê Camargo, o Museu Iberê Camargo em Porto Alegre – RS é uma obra monumental de concreto armado, ondulado, em que os andares sobrepõem-se como camadas. Nele anda-se em rampas que correm alheias ao centro, você se distancia para reaproximar-se em outro patamar, no movimento em espiral que guarda a potência da circularidade sem o equívoco de nos fazer voltar sempre ao mesmo lugar. A obra arquitetônica é ao mesmo tempo arte e moldura. O centro vazio privilegia as margens, ao mesmo tempo em que põe-nos em suspenso através dos corredores, colocando o centro como ponto focal, as alças conectam-nos não só com as obras dentro do museu, mas também com as de fora, com a estética da cidade que harmoniza a paisagem natural do Rio Guaíba e as edificações humanas da capital meridional.

No capítulo anterior que está diretamente relacionado a este capítulo, busquei situar o cenário do campo da pesquisa, contextualizando-o não só enquanto um cenário fixo, mas como um espaço-tempo múltiplo e dinâmico; a partir dele percorri e apresentei as políticas municipais de educação em três governos progressistas do Partido dos Trabalhadores na capital paulista, em que as concepções e práticas

democráticas foram não só defendidas, mas tentaram ganhar substância e vida, essa forma de vida deu-se através de mulheres e homens que participaram e ainda atuam nos processos educacionais da rede municipal de educação da cidade de São Paulo, por isso dizer de cada pessoa, enquanto atores sociais que extrapolam a entendimento de meros implementadores de uma política, elas(es) a recriam, pela *interpretação* e pela *tradução* enquanto processo de co-produção. Esclareço.

Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes (2016, p. 211) autores e pesquisadores da *abordagem de ciclo de política* que desenvolveram uma episte-metodologia que questiona a ideia de “implementação” de políticas como transferência, tal como a crítica que Paulo Freire fez da educação bancária, entendem que a construção de uma política dá-se de forma contínua, em que fases se articulam. Primeiro, partem do entendimento das fases da política e as descrevem da seguinte maneira: a *fase propositiva da política*, que circunscreve as intencionalidades oficiais de uma gestão e difusão dessas intencionalidades; a *fase da política de fato* que é a política oficial corporificada em ordenamentos legais; e a *política em uso* que se refere “aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2018, p 02)”.

Contudo, a partir de processo de crítica e autocrítica os pesquisadores abandonaram essa formulação inicial, pois passaram a acreditar que a denominação atribuída à ideia de *fases* levava a uma imagem de independência ou autonomia de cada fase, não lhes agregando as disputas, embates, conflitos e idas e vindas próprias do movimento político. Os autores propuseram, então, a ideia de ciclo contínuo que se inter-relacionam, e não segue uma dimensão temporal sequencial, linear. Há uma complexidade na abordagem, que exige para sua utilização uma pesquisa de grande envergadura, que se “enquadre” dentro do rigor teórico e metodológico para que possa contemplar os quatro novos contextos cíclicos de uma política, que são: contexto de influência; contexto de produção de texto; contexto e prática; contexto de resultados ou efeitos; contexto de estratégia política.

No desenvolvimento da abordagem os autores detiveram-se a aprofundar uma contraposição à ideia de implementação de políticas, e passaram a utilizar a concepção de “atuação”, no sentido teatral do termo, para indicarem que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas, estando sujeitas a processos de criação e recontextualização. É essa ideia, que é um fragmento da

abordagem de ciclos de política que nos interessa, pois confere aos atores envolvidos na política, no caso, educadoras(es) crianças e comunidade escolar, um papel maior do que o de “implementadores” das políticas formuladas por *outros*, são aquelas(es) que a colocam em ação, detêm poder criativo, pois a política que dá vida e movimento, extrapola aquela descrita nos documentos oficiais.

Os autores argumentam que as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’. As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes. Um quadro da atuação das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas (MAINARDES, 2018, p. 5).

Por isso, não só o material estruturado - da política propositiva, mas o contexto relacional que a envolve precisa ser incorporado na análise das políticas para compreendermos melhor as suas formas de atuação. Tem-se então, dois níveis de captura das representações, o da *tradução* de textos das proposições políticas e de seu corpo textual, que é um âmbito mais criativo, pois envolve articular estratégias para colocar as políticas em ação. E o segundo nível, que é o das *interpretações*, que busca compreender a política e os sujeitos envolvidos nela. Por isso, o que procedo nesta pesquisa inspirada nessa abordagem é uma interpretação das *interpretações e das traduções*. Mainardes (2018b) afirma que “a valorização dos sujeitos na política implica refletir como concebemos o papel dos sujeitos na sociedade em geral e no contexto da política, suas identidades sociais e coletivas, (...) as interações que ocorrem entre os sujeitos, as relações de poder nos diferentes níveis e escalas (p.195)”

Sendo assim, mesmo partindo de falas individuais que foram concedidas nas entrevistas, privadamente, o que encontrei, me sinto segura para fazer essa afirmação, são memórias e depoimentos frutos da *identidade coletiva* de uma *comunidade político-afetiva*. Essa é uma das surpresas ou o não esperado na pesquisa, a *força das memórias*. Para Michael Pollak (1992), “A memória aqui é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva (p.204)”, e também é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa e de um grupo. A memória também é um fenômeno construído, em torno dela há disputas, conflitos sociais e intergrupais, mas também negociações.

A educação também vive de memória, ela “volta-se inevitavelmente ao passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDR, 2013, p. 246)”. Como veremos, as memórias individuais, coletivas e históricas, se interpenetram, contaminam-se e complementam-se. A memória coletiva contribui com o sentimento de pertença de um grupo, ligando seus membros por um passado comum, produzindo uma espécie de capital simbólico, e atuando no reforço da coesão social, não pelo imperativo da força, mas pela adesão afetiva ao grupo, por isso a denominação de “comunidade afetiva” dada por Maurice Halbwachs (1990).

É no contexto das relações que as memórias são construídas, a rememoração é feita na tessitura com: os outros - principalmente quando impera a figura de uma *personalidade*; a partir de datas; em lugares; com os acontecimentos; com a materialidade; os documentos e imagens. A Educação Infantil da rede municipal de São Paulo parece contar com todos esses elementos. Conforme as provocações da temática as lembranças são acionadas, e a ênfase é dada de acordo com a ideia sugerida, aqui no caso: a) *quais são as práticas democráticas desenvolvidas na Educação Infantil na rede municipal da cidade de São Paulo?* b) *em quais teorias, princípios, bases, concepções fundamentam-se essas práticas?* c) *qual o papel que a gestão política desempenha para que tais práticas aconteçam?*

Foram essas as questões mobilizadoras desta pesquisa, é buscando resposta para elas que outras questões foram feitas; assim, é em torno delas que tento organizar as falas, depoimentos e memórias das entrevistadas e do entrevistado colaboradores desta investigação. Todavia, a *entrevista compreensiva* é fluída, expande-se para além de limites e fronteiras. Há um transbordamento por parte dos atores colaboradores entre essas três dimensões: teórica, prática e política. Elas inter-relacionam-se, e uma resposta pode ser relacionada a mais de uma dessas dimensões. Por isso, os “enquadramentos” realizados seguem uma contingência analítica ou mesmo didática, que podem limitar as falas em potência e profundidade.

Outros esclarecimentos poderiam servir como chaves-de-leitura dos *dados* que apresento na sequência, mas quanto mais os apresento antecipadamente, mais interfiro e até limito a capacidade interpretativa de quem os lê, assim como me insiro nas vozes, falas e memórias. Portanto, faço conjecturas, afirmações e críticas durante e depois da apresentação dos relatos. Vamos a eles. Início pela apresentação do que seriam os fundamentos e/ou as concepções que respaldam a política educacional e as práticas democráticas na Educação Infantil. Mas as

entrevistas apontaram passagens em que as colaboradoras referem-se a uma fundamentação teórica para suas práticas, além do próprio Paulo Freire, é claro. Por isso, unirei o pouco que foi apresentado sobre os fundamentos, em termos de saberes, conhecimentos e perspectiva político-ideológicas que são operadas pelas educadoras colaboradoras desta pesquisa, e as articularei em seguida com o que contam sobre como veem o tema da democracia na Educação Infantil da rede municipal durante os três mandatos do Partido dos Trabalhadores.

5.1 CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS DE UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No processo das *entrevistas compreensivas* conforme expresso no capítulo anterior, há uma *ênfase no diálogo* que vai sendo construído para que ambos possam se sentir contemplados em seus anseios, de narratividade pela entrevistada(o) e de escuta pela entrevistadora. Muitas vezes, esses diálogos nos levam por caminhos inesperados, agregando informações novas, mas se deslocando demais do tema que tínhamos como foco. Neste aspecto, assumo minha limitação na condução de algumas entrevistas, em que deixo o fluxo do depoimento transcorrer de forma livre. Em contraponto, a única entrevista mais dirigida, que foi a com o Professor César Callegari. Ele acrescenta informações pontuais, ainda que muito bem articuladas se distanciaram dos anseios da pesquisadora. O que esse caso-dados me revelam, nessa busca por analisá-los, é que, quando não se tem um desenho mais fechado da pesquisa, antecipadamente, e se recorre à metodologia da *Entrevista Compreensiva* (KAUFMAM, 2013), os resultados esperando são mesmo imprevisíveis, por isso mais difíceis de serem “enquadrados”.

Sendo assim, o encadeamento do desenho da pesquisa vai acontecendo no momento das análises, da aproximação sucessiva com os dados, de perscrutá-los de diferentes formas. É o que Kaufmam (2013) chama de pesquisa dentro da pesquisa. Quando se tem um trabalho de campo rico e profundo na produção de dados que pode “inundar” o pesquisador/a. Os dados são fruto da realidade, da história de vida das colaboradoras e colaborador e de suas subjetividades, o trabalho das ciências por meio da pesquisa é tentar traduzir o real, mas antes é preciso ordená-lo, e essa etapa de composição, é a artesanaria do/a pesquisador/a, é onde se revelam os seus saberes, sua autoria, mas principalmente, a sua

capacidade de “dominar” o real. Para tanto, Kaufmam adverte “o importante é não ser passivo e achar que as ideias emergem por conta própria do trabalho de campo (p.61)”.

Por isso, escolhas foram necessárias e foram feitas, com certo “sacrifício de dados”, ou seja, a partir da consciência da incapacidade de dar conta da totalidade do real, as falas que ganham destaque aqui são aquelas que dialogam com a discussão teórica e política que são objeto desta pesquisa, ficando muitos fatos, falas, dados e histórias relevantes de fora do nosso recorte, o que espero que seja da compreensão das colaboradoras e colaborador.

As narrativas de três entrevistados colaboradores que ocuparam altos postos na gestão da educação municipal contextualizam a política municipal de educação nos três mandatos municipais em questão, das prefeitas Luiza Erundina (1989 – 1992), Marta “Suplicy” (2000 – 2004) e do prefeito Fernando Haddad (2013 – 2016), vejo esses depoimentos como apresentação do cenário das concepções, fundamentos, das práticas democráticas e da política de Educação Infantil que busco evidenciar. Essas três entrevistas acabam por tratar de forma superficial das especificidades da Educação Infantil, mas detêm-se em uma perspectiva mais macro que dá sustentação para os micro contextos, que disponho no subitem em seguida. Tratam-se dos relatos das experiências de gestão pública por aquelas e aqueles responsáveis pela concepção, gestão, viabilidade e desenvolvimento da política municipal de educação na maior cidade do país. Primeiro, por uma questão cronológica da sucessão dos mandatos municipais, vem a professora Lisete Arelaro, que foi chefe da Assessoria Pedagógica da SME acompanhando o trabalho dos Secretários Paulo Freire e Sérgio Cortela na gestão Luiza Erundina; seguido da falada da Maria Aparecida Perez, última Secretária de Educação da gestão Marta Suplicy, e a que permaneceu maior tempo no cargo, e o professor César Callegari, primeiro Secretário de Educação da gestão Fernando Haddad.

A fala da professora Lisete Arelaro é “preciosa”, essa é uma palavra recorrente em sua narrativa ao se referir às pessoas e processos que vivenciaram durante aquela gestão, a preciosidade é usada em analogia à relevância política do ato ou da pessoa, mas principalmente pela carga afetiva da vivência e das relações. São mais de três horas de diálogo que historicizam pormenores da gestão da política municipal de *alta intensidade democrática*, popular e de esquerda, após processo de redemocratização do país, quando os ânimos e otimismo responsável,

colaborativo, mas acima de tudo crítico, era dominante – e, ainda o é, na fala da professora Lisete.

A soma da personalidade, dos conhecimentos e da experiência da professora Lisete fazem de sua narrativa sobre gestão política e educacional, como sua área de dedicação acadêmica e de militância há anos, mais que preciosa, uma aula que não é encontrada em artigos científicos ou livros de política educacional, pois na maior parte deles as subjetividades, os afetos, as pessoalidades e a riqueza dos detalhes são deixados de lado. Em alguns casos não pela negação da importância dessas perspectivas, mas pela dificuldade de “traduzi-las”, que é o que acontece aqui, ficarei com os detalhes como aprendizagens, e sintetizo os aspectos que se caracterizam como fatos sociais, políticos-pedagógicos, que são generalizáveis e de interesse público, acadêmico.

Após contar sua trajetória de profissional e militante da educação e da/pela democracia, ela inicia seu depoimento sobre a Gestão Luiza Erundina, localizando o prédio da Secretaria de Educação Municipal em meio a Avenida Paulista, a *via regium* paulistana, em um 13º andar de um prédio que dividia com outras secretarias municipais. Conta sobre as especulações que eram geradas por um governo de esquerda estar sediado ao lado dos grandes bancos e corporações financeiras da cidade. Eles pareciam representar uma ameaça, como se o comunismo fosse tomar posse do sistema financeiro, a professora conta sorrindo. Quando na verdade perguntavam a prioridade da gestão Paulo Freire e ele dizia do acesso, da qualidade e da melhoria de salário havia certo “desapontamento” com as expectativas ou especulações conspiratórias. Essa é só uma ilustração da série de situações pelas quais passaram enquanto governo, tendo o poderio econômico da direita como adversário. A professora Lisete conta sobre as relações estabelecidas pelo Partido dos Trabalhadores, como ex-integrante do partido, desde o início dos anos de 1980 até o momento presente, caracterizado pelo “antipetismo”.

Dentro das pautas da Secretaria Municipal de Educação ela introduz por contextualizar a passagem de governo, do Jânio Quadros - PTB (1986 – 1988) para Erundina, como não houve nenhuma espécie de política de transição, pelo completo antagonismo político e caráter antidemocrático do governo antecessor, isso configurou a relação da SME com o próprio Conselho Municipal de Educação no primeiro ano, quando os Conselheiros ainda tinham sido escolhidos pelo prefeito anterior, e a Secretaria tomou medidas que passavam ao largo do Conselho

Municipal. Uma das questões mais emblemáticas do início da gestão deles na SME diz respeito à problemática que envolveu o concurso público para professoras(es) e a reposição salarial do magistério, faço esse registro uma vez que, das dez pessoas que colaboraram com esta pesquisa, seis delas tocam nesse assunto.

Sinteticamente, havia tido um concurso público para professores e professoras no final do governo Mário Covas – PMDB (1983 – 1985), as nomeações teriam que ser feitas pelo governo posterior, de Jânio Quadros, mas ele não as fez. Além disso, o governo Jânio efetivou cortes salariais, e, no ensejo da greve de professores que foi realizada durante a sua gestão, mandou exonerar todas(os) que se mantiveram em greve “o Jânio Quadros puniu - demitiu 2500 professores”. As professoras e professores aprovados naquele concurso tinham receio que ele “caducasse”, e, desde o início da gestão Erundina essa se torna uma pauta de reivindicação da categoria. Então, a prefeita Erundina, além de nomear as professoras(es) aprovados no concurso, também chama os que haviam sido exonerados pelo governo anterior, e, antes do terceiro ano, faz a reposição salarial que a categoria havia perdido. Nesse ponto a fala da Solange Ferreira, gestora da EMEI Laura da Conceição é mais explícita:

E aí no governo do Mário Covas, ele propôs a questão do concurso, fizemos o concurso no governo do Mário Covas, e logo em seguida... acho que foi a primeira eleição para prefeito, que entra o Jânio, e fica ele fica, graças a Deus foi um governo provisório. Ele fica uns dois anos e meio e já foi suficiente para arrasar... arrasar com tudo, né, porque ele chega... não esqueço a primeira ação que ele teve, .. eu lembro, mais ou menos isso, por exemplo, o salário do professor fosse 2mil reais, mil era fixo, e mil era abono, ou sei lá, como é que se chamava na época. Então a primeira coisa que ele fez foi tirar isso, quer dizer, então os salários reduziram 50%, né, e foi um baque, né, na categoria.

(...) por exemplo, do concurso ter sido lá na gestão do Mário Covas, na gestão do Jânio, ele não chamou ninguém, e a gente se preocupava de o concurso caducar, e ele não chamar né. Ai chega a Erundina e não faz isso. Faz a anistia dos professores que foram demitidos para que eles voltem a trabalhar. Teve essa anistia, então todos os professores retomam, isso foi fundamental né. Que legal! Você tem uma mudança salarial significativa, muito grande, nesse período de reconhecer a necessidade do professor tem uma vida digna para poder pelo menos ler e ir nos espaços culturais, então isso foi né. Qualquer professor, qualquer profissional na época da Erundina... Mas mesmo assim os professores não foram capaz de reconhecer isso, tanto é que elegeram Maluf, né. E a gente tinha um grande número de professores que votaram no Maluf porque o último reajuste da Erundina foi mínimo. A gente tinha já tinha tido mais 200% no salário estava ao limite (FERREIRA, 2018).

A professora Lisete Arelaro também discorre longamente sobre a rotina do professor Paulo Freire como Secretário, da gestão interna da Secretaria Municipal de Educação naquela época, a forma como ele atendia e ouvia a todas(os); sua necessidade de falar com as professoras e professores; de se demorar conversando com as crianças; das reuniões para decisões coletivas, tanto da prefeitura quanto na SME; da escrita coletiva dos documentos. A professora conta da leitura equivocada que algumas pessoas faziam da teoria freiriana e de como o professor Paulo Freire não se incomodava, ela diz “(a escola) não precisa do Paulo Freire para fazer uma horta, mas precisou do Paulo Freire para fazer uma horta *com emoção*”.

Ela dá ênfase também nas dificuldades por quais passaram enquanto gestão de esquerda, do entusiasmo democrático que não os fez perceber o avanço do neoliberalismo que os cercava. Ela conta da greve dos lixeiros “estimulada pela direita”, do poder da empresa da Companhia de Limpeza da cidade medindo forças e sufocando a gestão; sobre como, por vezes, foi necessário fazer mutirões nas escolas; como haviam espões internos e externos para maldizer do governo do Partido dos Trabalhadores; além, claro, da péssima estrutura física das escolas recebidas, da falta de carteira nas escolas, do sumiço de contratos na transição da gestão; dos inúmeros tipos de boicotes, ela cita o seguinte caso:

(..) no dia primeiro, 2 de janeiro de 1989, quando eles compareceram lá porque queriam os 100% de aumento, certo, bom isso no funcionalismo inteiro, só para você entender um pouco a dificuldade, a Luiza Erundina, quando foi a CMTC, era a maior companhia de transporte urbano, certo, transporte coletivo, bom, quando eles foram no depósito, eu nunca vou me esquecer disso, ele não tinha nada, nada, ou seja, eles roubaram tudo, certo, não tinha nada, em nenhum, era um quarteirão o local, onde se guarda o material, assim, você pode imaginar, 30 mil ônibus, sei lá, certamente mais que isso, não tinha nada, tinha um pneu gasto, no lugar, que foi fotografado e tal, porque era inacreditável, o que você pode imaginar, você imagina o maior quarteirão que tiver no Maranhão, era o material da CMTC, então a maior companhia que tinha aqui, número de funcionários, então eu quero dizer que a situação foi essa, a Luiza enfrentou essas questões, você imagina, boicotes, do tipo, se abre licitação para ter asfalto, a licitação para asfaltar a rua foi vazia três vezes, só para você entender o nível do boicote, tem que dar errado, porque nós estamos discutindo aqui sobre uma questão que me impressionou muito (ARELARO, 2018).

Ver-se que mesmo com o processo de redemocratização as forças autoritárias, antidemocráticas continuavam atuando, não aceitando um governo progressista legitimamente eleito. Parece crível que ao mesmo tempo que isso era uma dificuldade também se constitui em uma espécie de fermento para o primeiro

governo municipal do Partido dos Trabalhadores na capital paulista, tendo uma mulher como a Luiz Erundina como prefeita. Pela fala da professora Lisete percebe-se uma força do querer acertar, de afirmar um governo popular e democrático.

Eles também contaram com muito apoio, principalmente no campo educacional, pelo trabalho participativo feito via Conselhos das Escolas, a forma carinhosa com que as pessoas da Secretaria eram recebidas nas escolas. A professora Lisete fala de uma solidariedade da população, das educadoras e entre as Secretarias Municipais, principalmente com a Secretaria de Cultura que era gestada na época pela professora e filósofa Marilena Chauí.

(...) eu lembro da Marilena Chauí, teve uma reunião, recolhendo lixo de todos, ela ponha no carro dela e leva para não sei aonde, para não ficar o lixo, para direita, para os coxinhos não falarem mal da Luiza Erundina, uma vez também a gente teve que limpar uma piscina que inauguraria, ela descobriu que no centro esportivo por alguma razão, tá certo, não tinham falado, era um centro cultural, que tinha uma maldita piscina lá, e isso sábado, acho, que a inauguração era Domingo, você pode me dar uma mão aqui, pensei que era uma mão para escrever um documento, era para limpar a piscina tinha que encher a piscina, bom essas coisas só para você saber, era por a mão na massa literalmente, entende, no lixo a limpar a piscina e eu ria porque era engraçado, tá certo, mas a Marilena teve que fazer, ela, a Secretaria da Cultura... era pequena, relativamente, e ela teve muito boicote interno, porque a Marilena, acho que a competência dela incomodava um pouco (ARELARO, 2018).

Essa relação entre a gestão municipal do governo do PT com intelectuais e pesquisadores vem desde esse período e constitui uma marca que acontecerá nas duas gestões seguintes, principalmente na Secretaria Municipal de Educação e fortemente na Educação Infantil, assessorias e consultorias de professoras e professores universitários. Nas palavras da professora Lisete a forma como isso aconteceu explicita um diferencial desta prática na gestão Paulo Freire.

(...) tem muita coisa realmente, que é muito interessante, que eu pude acompanhar, Fabiana, eu pude acompanhar trabalhos de gente que era contra a gente e que depois quando vai escrever academicamente reconhece que, por exemplo, a questão da formação, (...) o Paulo Freire, era Paulo Freire, nenhum de nós é o Paulo Freire, vamos combinar, então, a possibilidade o Paulo Freire telefonar para você, convidando você para trabalhar, não trabalho de formação, eu quero te dizer que o Paulo Freire também era bem espertinho, mas assim, ele não abriu para todos, ele convidou e efetivamente eram os professores universitários da PUC, da USP, da UNICAMP, certo, e eu acho que da Federal de São Carlos, eles sabiam disso, iam ter que levantar sua bundinha, e lá para realidade, e tinha uma coisa, que foi real, eu quero te dizer que as pessoas trabalharam com grande prazer e competência, seguinte... queridos vocês não vão lá discutir a tese de vocês, nem a pesquisa que vocês estão fazendo, vocês vão

ajudar os professores a resolver as suas dúvidas, o que é que tá impedindo que sejam melhores, eu quero te dizer que isso aconteceu com professores, de física, química, português, matemática, história, quem participou disso, diz que nunca tivemos outro igual, não porque os professores da USP, da Unicamp, não esteja na rede, estão, mas nunca daquele jeito, porque tem também, Fabiana, não é só o Paulo Freire, momento histórico (ARELARO, 2018)..

Por fim, quando perguntada sobre qual o maior legado daquela gestão que ela, como professora pesquisadora da área de política educacional, percebe que permanece nas escolas municipais, ela responde que são dois aspectos:

Eu acho que a gestão democrática, numa coisa, eu quero te dizer, acabei não falando, teve um conselho, como a gente não especificou, como não usamos o Conselho Municipal, nós criamos o CRECE que era Conselho Regional de Conselhos Escola e foram muitos pais que assumiram a presidência do Conselho, eu acho que isto é uma coisa importante e quero te dizer uma outra coisa importante que teve, que foi o fato de que, aberta a possibilidade das escolas montar em um projeto (...) e você tinha os recursos que você precisava para fazer, o que você queria fazer, isto foi dando um crescendo nas escolas, quando a gente falar hoje, então como legado, um Projeto Político Pedagógico, como um direito das escolas, e que isso significa participação popular (...) (ARELARO, 2018).

Percebo, ao ouvir várias falas, ao ler vários documentos, que realmente trata-se de um legado, de algo que permaneceu não só na *memória coletiva* das educadoras da rede, mas na forma de conceber a gestão das instituições. Todas citam essa característica participativa no PPP de suas escolas, mas o mais interessante sobre a defesa do PPP é um trecho do depoimento da professora Lisete em que ela afirma, de uma forma peculiar, que o PPP traduzir que uma escola é democrática ou não, assim, o: “projeto político pedagógico, como tradutor da gestão democrática, você vê que quem defende hoje com emoção, não quem defende só teoricamente os PPPs, defende gestão democrática como critério, não é só o professor fazendo, um grupinho de professores (ARELARO, 2018)”.

Parece que a questão emocional sempre está presente quando se fala da gestão educacional do professor Paulo Freire, mas não só isso, há uma ênfase no aspecto metodológico da teoria Freiriana da *leitura de mundo* ou de realidade, e como essas pautas do “mundo real” passam a ser incorporadas ao dia-a-dia das instituições por via de projetos que envolvem toda a comunidade escolar, e não só as crianças e estudantes, a partir de *temas geradores* como a fome, as questões habitacionais e as desigualdades sociais. Adianto que também tenho a percepção que essa forma de lidar com temas prementes e atuais parece permanecer nos dias

de hoje nas instituições que estive durante a pesquisa e na fala das educadoras entrevistadas, o tema das desigualdades de gênero e étnico-raciais são recorrentes do projeto dessas instituições de Educação Infantil, como uma característica do compromisso com o debate democrático da igualdade e da justiça social.

A Secretária de Educação da gestão petista seguinte é a socióloga Maria Aparecida Perez, a sua entrevista me foi uma grata surpresa, a indicação e contato para chegar até ela foi feito por intermédio da Renata Dias, outra entrevistada colaboradora dessa pesquisa, Coordenadora Pedagógica da CEI Onadyr Marcondes. Cida Perez como é conhecida também é uma excelente narradora, com alta capacidade de rememorar fatos. Sua fala leve e tranquila, seu jeito calmo me fizeram mergulhar no clima de trabalho da Secretaria de Educação nos dois anos finais do Governo Marta Suplicy. Ao que tudo indica, por algumas falas que não só as da Cida, que a prefeita era do tipo que dormia e acordava dentro do trabalho e imprimiu essa marca de dinamicidade à sua gestão, mas também de controle e centralização. Outra característica forte dela, que também era atribuída à prefeita Luiza Erundina e foi uma crítica feita por duas entrevistadas ao prefeito Fernando Haddad, trata-se da relação direta com a periferia da cidade, através das idas aos bairros populares. A prefeita Marta Suplicy, em especial, é reconhecida por “não descer do salto”, mas andar a periferia, participar de reuniões, ouvir e falar com a população durante toda sua gestão.

Aparecida Perez também faz uma fala que historiciza o contexto da gestão municipal de forma ampla, mas tem a preocupação de fornecer informações mais precisas sobre os temas da Educação Infantil, e do que, ao seu olhar, caracteriza as pautas democráticas da gestão. Ela dedica-se a narrar com detalhes o processo político de transferência das Creches da Secretaria de Assistência Social. Fala principalmente do caráter político que foi pensado para acolhimento das docentes de bebês, as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - ADI, e do processo de formação inicial delas, da rede de formação continuada que foi instituída naquela gestão em torno dos temas da educação dos bebês e crianças pequenas tentando dar uma unidade à Educação Infantil. Por sua fala, percebe-se que foi criado um sistema de acolhimento de uma outra “rede” que chegava e somava-se, não havendo notícias de uma política de transição das creches como aquela, ainda mais com números tão expressivos de crianças, profissionais e instituições.

Ela afirma ter assumido a pasta da Secretaria da Educação com incumbência de organizar e implementar a política dos Centros Unificados Educacionais – CEUs, mas sem perder de vista o que já era uma orientação do Partido, que será mencionado em seguida, mas também, com consciência de uma política de continuidade pedagógica da gestão Erundina, isso reincide fortemente na fala da ex-Secretária. Em suas palavras um trecho que contempla as duas posições:

(...) sempre dentro de uma visão né que sempre permeou todas as gestões do PT que é a questão da participação. A participação não de forma passiva, mas de influenciar em propostas nesse debate.

(..) até a Prefeita falou, ‘ah eu não quero discutir Pedagogia... eu não quero a proposta pedagógica, uma nova Pedagogia, porque a gente tem tudo que o Paulo Freire deixou desenhado’ né.

No governo da Erundina, começou muita coisa com o Paulo e com Mário Sérgio, essas coisas ficaram em continuidade, ficaram germinando na Rede, e quando chegou o outro governo, que você abre pro debate, para participação, que todos podem apresentar, tem esse espaço democrático, essas ações afloram (PEREZ, 2018).

Aparecida Perez fala do CEU de uma forma ampla, não só como uma política educacional, mas como uma política de acesso à cidade. Conta como a própria prefeitura passa a ocupar esses espaços com reuniões e atividades das secretarias municipais como uma forma de estar próxima da população. Outro aspecto relevante de seu depoimento, que cruza com a fala das outras entrevistas diz respeito à importância da política de formação de professoras(es) pelo Projeto “Vivências Culturais”. A princípio pensado a partir da demanda de ocupação cultural dos CEUs, o projeto formativo estende-se para todas as(os) docentes da rede, sendo, no primeiro ano 8.000 professores do Ensino Fundamental e 4.000 professoras da Educação Infantil no segundo ano.

(...) teve uma grande formação que foi de artes, todas as linguagens, que foi também a Eni que preparou, que eram as vivências culturais, que foi para toda a Rede, que eram para os professores de todas as disciplinas. E aí, ele foi nas férias, né, 40 horas de imersão, então a gente dava o passe né para ir, e alimentação tinha um custo, mas eram 8 horas. E aí eles passaram por teatro, canto, vídeo, fotografia, dança, todas as linguagens culturais e durante 6 meses eles tinham aula de sábado e domingo de manhã, participavam da formação. E a proposta era que depois dos seis meses eles desenvolvam, assim, um projeto para sua escola. Aí foi muito legal, porque assim as pessoas que fizeram as aulas, que às vezes você ligava para os amigos lá, pra convidar: “não posso, eu tenho aula”. Porque era muito legal, porque aí foi, eles iam. Tem um cinema ali que é o do Itaú hoje, na Rua Augusta, então de manhã, como não tem frequência... Até esse Clube do Professor do cinema de graça nasceu dessa experiência... Apresentavam-se filmes, concertos e depois tinham os debates, com as pessoas então

eles adoravam tanto que espaço, para fazer esse curso (...) a gente contou com espaço que foram cedidos porque não... porque a gente não tem a menor condição de pagar (PEREZ, 2018).

Esse é dos legados importantes dessa gestão para a área da Educação Infantil, as outras entrevistadas como Shirley Oliveira, Naime Silva e Renata Oliveira, também falam dessa formação, da importância dela para a qualidade do trabalho com as crianças e bebês. Para a vivência de um currículo mais com a “cara” da Educação Infantil, pois a formação também deu foco para a cultura popular. Todavia, quando pergunto a ela sobre qual o legado que ela tem como mais importante daquela gestão, ela faz uma articulação com o *Projeto Escola Aberta* da gestão Erundina – Paulo Freire, pela força da resistência que persistiu na rede nos oito anos da primeira gestão petista para a segunda gestão. A professora Lisete também deu um realce contundente ao surgimento do Projeto, mas já não há espaço nesta pesquisa para deter-se tantos projetos e ações, contudo uma fala da Aparecida Perez sobre os CEUs é muito próxima a uma da professora Lisete Arelaro sobre o Projeto Escola Viva, faço questão de apresentá-la, em suas palavras:

A gente precisa devolver a rua para as crianças né, não tirar as crianças da rua, quando você chega no CEU, no modelo que ele tem uma praça, um espaço de convivência enorme, é um pouco isso né... Eu não estou... não é a rua de hoje, insegura por conta de várias coisas, mas eu estou devolvendo o espaço para ele ocupar essa cidade, de uma forma diferente e que tem uma outra relação com esse espaço (PEREZ, 2018, grifos meus).

A socióloga e ex-Secretária de Educação deu uma ênfase especial em seu depoimento para a questão da *participação*, de diferentes maneiras, destacando-a como uma das prioridades desde o governo Erundina. Com a construção dos Grêmios Estudantis, mas também com a escuta das crianças nas escolas e no Orçamento Participativo. Ela fala das vozes das crianças, sobre como isso torna-se uma preocupação político-pedagógica, o que volta a aparecer na fala do próximo Secretário. Cida Perez cita o Projeto Vidas, os Conselhos da Escola e o Projeto Radio.com como aqueles que também auxiliaram nesse processo do protagonismo das vozes da criança e da construção e de uma política pedagógica da escuta, para enfim falar das crianças pequenas:

E aí no bojo desses debates, aí que aparece essa discussão de que as crianças pequenas também tinham que ter um jeito de conseguirem falar com a gente né. E aí as meninas da Educação Infantil, a Sônia e várias outras pessoas fizeram um bom debate né, que a gente começou muito assim na organização dos CÉUS né que tinham as três escolas, e aí a questão da creche, da EMEI, a gente tinha uma proposta de organização né de salas ambientes até para otimizar os espaços por conta da demanda. E aí houve um debate muito grande com as professoras da área de discutir que não... que a coisa dos cantinhos, né então quais os cantinhos. E aí, as professoras começaram a se manifestar, mas aí também puxando um pouco a voz das crianças né, nas creches, também houve essa coisa de participação, não diretamente dos bebês, mas das pessoas que trabalhavam nas creches de indicarem quais seriam os melhores móveis. Então praticamente a gente redesenhou mobiliário das creches, né, de camas que eram móveis, do cadeirão embaixo, então eram móveis que na verdade discutiam, serviam para discutir autonomia da criança de se movimentar, de poder tá se mexendo no lugar você... quer dizer você vai ganhando, começa a conhecer seu corpo e começa andar, mas ela depende sempre do adulto de tirar do berço, né. Então essas questões é que começaram, assim, vamos dizer, uma forma da organização das duas unidades é que se começou a ter um diálogo né de perceber a necessidade das crianças, dos pequenos e de ver como eles podiam ter voz né, como eles poderiam estar participando (PEREZ, 2018).

Afirmo anteriormente que a entrevista com Aparecida Perez foi uma grata surpresa e o motivo foi a capacidade de mediação política que Cida mostrou, ela foi a Secretária da gestão petista que ficou entre as outras duas do mesmo partido, e, como socióloga, usou sua formação para analisar o antes e o depois, com sua militância partidária explícita, mas com uma lucidez teórica e histórica que precisam ser reconhecidas. É ela quem mais explicitamente fala do Orçamento Participativo Criança, contextualizando-o naquele processo histórico, tentando fornecer as pontes entre aquela política e o que buscava nas escolas, na verdade, nesta pesquisa.

Pelos depoimentos que tratam do assunto do OP - Criança, mas principalmente pela leitura dos artigos da Ângela Antunes (2004; 2017), tem-se uma estreita relação entre o Orçamento Participativo e o contexto dos Fóruns Sociais Mundiais (FMS) ocorridos em Porto Alegre – RS entre 2001 e 2003, mesmo período da Gestão Marta Suplicy, mas também do Fórum Mundial de Educação que ocorreram dentro do primeiro, FMS. Trata-se de um evento que mobiliza a militância da esquerda mundial, em que os partidos progressistas e os movimentos sociais são protagonistas. O Instituto Paulo Freire é uma dessas instituições que cumpre um papel imprescindível nessa articulação entre os dois eventos, é dele também a iniciativa e a gestão da preparação do Orçamento Participativo Criança como atividade

dos Fóruns, mas que se concretiza de forma mais perene na cidade de São Paulo. Aparecida Perez conta:

No OP Criança a gente tinha um orçamento participativo na cidade e, a partir da discussão até do Fórum Social Mundial, essa questão da participação de dar voz a gente levou de montar até por um contato com o pessoal de Barcelona o OP Criança e num primeiro momento a gente falou, mas nós vamos fazer nas escolas só de Ensino Fundamental né, eram com crianças até maiores, mas aí quando você começa o debate, começa a desenvolver, as outras crianças falam: “mas e nós?”. Nós íamos na escola quem tinham menos de 10 anos falava: “Porque que a gente não pode?” E aí o que que a gente responde? Ah, sua idade, não sei não sei se ele vai falar uma bobagem né. E até muita gente colocou isso, que ia ser um desastre, que as crianças e os adolescentes não iam saber falar o que eles queriam, e aí até nós discutimos eles não vão opinar questões de recurso que não dá para desmembrar, mas eles podem apontar um rumo para onde redirecionar algumas ações. E aí foi legal porque eram três... eles tinham que apontar três ações para cidade e três ações para as escolas e no começo os primeiros foi assim, “ah vamos acabar com todos os professores”. A gente discutiu: “a gente tira os professores, mas aí como é que fica? quem vai fazer isso que vai fazer aquilo lá?” não, então. Aí foi bom porque foi um debate que aí deu para eles perceberem um pouco também a função da escola, os papéis que tinham e do diálogo. Conforme isso foi andando as professoras das EMEIS onde boa parte da nossa equipe que tava, Sônia lá começou a falar as crianças pequenas também tem o direito de falar. E aí a gente falou, “mas como que faz né?”. E o pessoal falou, “ah vamos começar né”. E aí foi muito interessante, porque explicava para as crianças que ela tinha que fazer desenhos. Aí tinha desenho de sorvete né de coisas que ela queria. E aí apareceu muita coisa que era do espaço mesmo, né, a forma do parquinho, a calçada que impediu o carrinho de bebê (...). Quando você fala calçada, ele não tá falando de um problema dentro da escola, quando ele fala do parquinho né, o mato, então eles mostravam de algumas formas problemas que eles tinham né. Às vezes até de organização da brincadeira, né, de ter muita criança no mesmo espaço. Então os desenhos são muito significativos. E isso dá muita pista, não só para parte pedagógica, de didáticas, de como você modifica e constrói um currículo, mas também na forma de organização das políticas (PEREZ, 2018).

Essa narrativa da ex-Secretária me afeta por várias razões, primeiro, pela escuta das crianças feita não só pelas docentes, ou pelas educadoras no âmbito interno das instituições de Educação Infantil, mas pela gestão da política educacional, tanto nesse trecho, quanto no anterior a esse, quando fala da discussão sobre os espaços da Educação Infantil nos CEUs, é uma escuta política, ou com intencionalidade política. Mas, no trecho recortado logo acima, quando fala do Orçamento Participativo da Cidade de São Paulo, e tem-se somado à iniciativa pública a expertise do Instituto Paulo Freire realizando essa discussão no Fórum Social Mundial, trata-se de adultas(os) partilhando da cidadania infantil, fazendo-a ativa, mobilizando-a. É a participação social infantil em exercício por ela mesma,

para discutir pautas de interesse das crianças, extrapolando o contexto escolar, ganhando visibilidade pública, tratando da cidade, da destinação dos recursos.

Essa questão acende uma forte inquietação enquanto militante dos movimentos sociais da Educação Infantil, levando ao questionamento de por que nos outorgamos procuradoras, ou melhor, representantes dos interesses das crianças sem quase nunca ouvi-las? Nesses meus quinze anos como integrante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, não me recordo de nenhuma vez em que as crianças pequenas estiveram em nossas Reuniões Anuais com direito a voz sobre seus interesses, ou que tenhamos feito uma mobilização prévia junto às instituições de Educação Infantil por todo o país, visto a capilaridade do MIEIB, através dos Fóruns Estaduais presentes em quase todos os estados e no Distrito Federal, para ter acesso às suas demandas. Direcionamos os nossos olhares para a construção da Política Nacional de Educação Infantil mirando sempre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, UNDIME, UNCME e Câmara Federal dos Deputados, em um movimento de resistência para a garantia da configuração de Educação Infantil que acreditamos e construímos, mas quase sempre deixando as vozes das crianças de fora.

Mesmo na construção da Política Nacional de Educação Infantil experiências municipais, que coadunam com os anseios da área, não eram partilhadas. Nesses quinze anos de MIEIB, nas dez Reuniões Anuais em que estive presente, ouvi pessoas de diferentes movimentos e entidades tentarem contribuir com nossas pautas, mas nunca o Instituto Paulo Freire a falar da experiência do Orçamento Participativo Criança, por exemplo, nem “Movimento dos Sem-Terrinha”, tão pouco o Movimento de luta por Moradia, movimentos esses que efetivam a participação ativa das crianças em suas pautas, ocupações, marchas e em suas diferentes formas de resistência, o que me faz acreditar em uma *pedagogização* da participação e protagonismo infantil proferida em nossos discursos de militantes, preocupadas com a política oficial, com os usos da política, mas não com sua atuação, como tradução, tal como profere S. Ball e J. Mainardes (2016). O que também leva-me a afirmar que não estamos fomentando a participação infantil de forma ampliada, para criação de espaços participativos das/para e com as crianças nos assuntos da cidade, nos assuntos públicos. Se o Movimento Interfóruns de Educação Infantil em sua gama de articulações não pauta um **Fórum de Crianças**, quem irá pautar?

Para finalizar essas considerações a partir da entrevista da Cida Perez, há outra situação em seu depoimento que me faz pensar sobre o papel das articuladoras, pesquisadoras e gestoras da política educacional para pequena infância dentro dessa crise democrática. Cida Perez fala sobre os enfrentamentos que algumas escolas municipais paulistanas tiveram com o Conselho Municipal de Educação para que ele aceite as mudanças que implementam para inovar as instituições. Ela cita o exemplo das escolas que resolveram “derrubar as paredes”, a EMEF Amorim Lima e o CEU de Heliópolis, e como uma medida aparentemente simples, mas que representa uma transformação pedagógica gera incômodos que precisam ser afrontados. O que quero dizer com isso é que, mesmo a gestão democrática sendo feita por um sistema de regulação, e mesmo que nos dediquemos a construir esse sistema de regulação, Aparecida Perez e Lisete Arelaro mostraram como, por vezes, para implementar uma política democrática e transformadora do *status quo*, é necessário transgredir e lutar contra a própria estrutura, que também é legitimamente democrática, mas não acompanha as demandas e as mudanças sociais das novas gerações, por isso fazer política educacional ouvindo as crianças, e não só aceitando as regulações, é fundamental, ainda mais em tempos de governos antidemocráticos.

A entrevista com o professor César Callegari foi a mais curta dentre todas, por sua agenda de compromissos, mas também, por que, naquele momento, eu ainda não havia ganho a fluidez no método das *entrevistas compreensivas*. Ele só esteve no cargo pelos dois anos iniciais do mandato do prefeito Fernando Haddad, a sua fala apresenta aspectos interessantes e diferenciados das demais entrevistas, mas também há pontos em comum, o principal deles é a apropriação e defesa da política de escuta das crianças e o discurso da importância da participação de todas(os) na elaboração da política de Educação Infantil. Ele advoga a favor dessas pautas em vários momentos de sua entrevista. Entre os pontos de sua fala em relação às demais entrevista é possível destacar:

(...) então nós temos a ideia de que a formulação dessas políticas, de orientações, e tudo mais ela devia ter uma participação intensa e houve isso, essa preocupação, então foram documentos escritos a muitas mãos, e, sobretudo, mãos de pessoas que atuavam diretamente nas unidades escolares, né. E havia como nós conseguimos manter uma ideia também de que no processo de Educação Infantil a escuta e o fomento à escuta das crianças elas se dessem como prática permanente, fazia parte das orientações

E que é no processo de diálogo e de elaboração crítica e criativa da própria proposta curricular, dos projetos pedagógicos das escolas, que comandos mais genéricos como esse, né, escutar a criança e portanto dar voz a ela e permitir o seu protagonismo, as escolas tem que ir descobrindo e nessa descoberta se auto-empoderando das decisões sobre as formas que eles consideram mais adequadas de que esse protagonismo, a participação das crianças possam de fato se dá. Então eu acho que, é isso na minha visão. (CÉSAR CALLEGARI, São Paulo, 2018).

O tema da *escuta* reincide nos vários depoimentos, a princípio não esperava tê-la como categoria tão forte dentro da política municipal, o professor César só confirma que se trata de uma Diretriz política da sua gestão, assim como parece ser das anteriores. Todavia, o tema também reaparece na fala das educadoras das escolas, com uma conotação da prática pedagógica, de tal forma que será abordada no tópico seguinte deste capítulo. O mesmo cabe para questão da participação, que me detive acima a partir do depoimento da Aparecida Perez, esse é o tema que compreendo com essa dupla conotação - política e pedagógica, desde os primeiros estudos sobre a questão da participação infantil. Na fala do professor César, o foco da participação é dado para as educadoras como analogia à ideia de co-autoria da elaboração dos documentos da política municipal. O exemplo principal é a elaboração e a destinação do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Ele situa em sua fala:

(...) aqueles Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, foi elaborado e nós retomamos essa produção, mas com especificidades próprias da cidade de São Paulo e a nossa equipe diretamente ligada à área da Educação Infantil, comandada pela professora Sônia Larrubia... ela fez um trabalho muito bom para traduzir a situação paulistana, no que diz respeito à formulação desses Indicadores de Qualidade, e com muita participação, das próprias escolas públicas, dos seus professores e coordenadores, como também de especialistas e também integrantes da Rede de Educação privada associada ao Município de São Paulo, na forma de convênios.

Esse trecho da entrevista do professor César é muito oportuno para evidenciar uma especificidade dessa gestão que se diferencia das suas antecessoras, a relação direta com o Governo Federal daquele momento, idos de 2013 a 2016. Sua fala faz pouco referencia as gestões anteriores, quando o faz é a partir de um questionamento da entrevistadora. Contudo, em vários trechos o professor faz referência à época em que ele e o prefeito Haddad estiveram no MEC e a política que edificaram em âmbito federal no Governo Lula e no Governo Dilma Rousseff. Esse foi um ponto de crítica de duas das entrevistadas a essa gestão, um

prefeito com “postura de Ministro” disse uma delas, as críticas referiam-se ao distanciamento deles da realidade das escolas, as suas ausências na periferia da cidade. Isso não cabe, ao contexto do presente estudo, negar ou confirmar.

É possível perceber, a partir da análise das falas e dos documentos produzidos nessa gestão uma relação estreita com a Coordenadoria de Educação Infantil – COEDI do MEC na pessoa da Rita de Cássia Coelho, citada tanto pelo professor César como pela Sônia Larrubia, como um elo com o Governo Federal, foi a presença e orientações dela no processo de elaboração da política de educação infantil paulistana que deu a tona da elaboração do documento Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulista, que ainda contou com a parceira da Ação Educativa e Fundação Carlos Chagas.

A gestão municipal estabelece essa relação não para cumprir e implementar a Política Nacional, mas para *traduzi-la* - ao contrário da maioria dos outros mais de 5.000 municípios brasileiros que fazem uma aplicação direta dos documentos nacionais -, para construir uma política própria inspirada nas orientações nacionais, mas com a “cara” das especificidades da Educação Infantil paulistana. Com seus mais de 80 anos de existência, a rede municipal acumula vasta experiência na gestão pedagógica na área, e a meu ver em muitos aspectos consegue ir além dos documentos da Política Nacional, como é o caso do documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista, que será retomado no próximo tópico, mas já afirmo que o indicador paulistano avança nos aspectos da escuta e participação das crianças e bebês e no debate sobre gênero e relações étnico-raciais na Educação Infantil, que o documento nacional mal contemplou.

Ao entrevistar pessoas que ocuparam cargos de chefia na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, nas três gestões municipais do Partido dos Trabalhadores, procurei apreender o processo de construção de uma política educacional que, por vezes, declara explicitamente sua intencionalidade democrática, em outras, desenvolve práticas pedagógicas que se fundamentam em princípios democráticos. Ponderei que, por tratar-se de governos de um partido que foi fundado na luta pela democracia, e que faz a defesa da justiça social, do combate às desigualdades, do acesso à oportunidade de vida digna com trabalho, educação, moradia e outras políticas sociais, os fundamentos da construção de uma política educacional com princípios democráticos se dessem de forma contundente por seus gestores. Acredito que as expectativas criadas foram altas, no sentido de encontrar

uma política educacional democrática formatada, escrita, prescrita, clara e contundente, tanto em cada gestão, ou mesmo em âmbito do Partido. Mas como anunciava Paulo Freire, não temos uma vasta experiência democrática, ela é falha e frágil, dá-se por ensaios.

Encerrando essa etapa de depoimentos e análises da política de Educação Infantil da cidade de São Paulo em governos de esquerda, realço que o objetivo foi destacar aspectos que mesmo que não sejam claramente identificados como ações que caracterizam a intencionalidade de definir a política educacional propriamente dita como democrática, são as marcas principais dessas gestões, que mesmo sem instituírem uma mudança significativa no caminho de *democratizar a democracia*, tendo a educação como espaço público democrático participe desse processo, quando se toma essas ações em conjunto, considerando os hiatos como espaços de maturação e resistência de princípios pedagógicos, em sua totalidade, a política municipal de educação sob a insígnia do Partido dos Trabalhadores acaba por formar em alguns e algumas a identidade coletiva e uma subjetividade que tem a democracia como valor político pedagógico.

Fazendo essas análises ao final de todo um percurso de leituras, de esmiuçamento dos dados, de reflexões a partir deles, vou percebendo um cenário educacional em que as peças vão sendo montadas pouco a pouco, uma a uma, pelas diferentes gestões, essas peças são de tipos distintos, e vão: de um contexto de greve, à presença de grandes nomes que figuram na educação municipal paulistana como Mário de Andrade, Paulo Freire, Florestan Fernandes para citar só alguns, as grandes mobilizações comunitárias, grandes projetos educativos, formação continuada e política e construção de grandes escolas. Trata-se de uma realidade ímpar pelo contexto histórico e político em que a ideia e as práticas transformadoras, emancipatórias e de resistência se fazem presentes há muitos anos, e esses elementos compõem não só a memória coletiva, uma identidade social e configuram uma comunidade política-afetiva, elas dão a configuração da própria rede, como uma rede heterogênea, diversificada, mas que partilha basicamente os mesmos ideais pedagógicos, por isso que não se deixa aprisionar, ela vive plenamente a sua autonomia pedagógica.

5.2 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

Contra a memória fonte do costume. A experiência pessoal renovada.

Oswald de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928.

Quando abordo sobre *Práticas Democráticas* na Educação Infantil, faço referência às ações cotidianas que acontecem no chão das instituições, as vivências ou mesmo às materialidades visíveis, que rompem com o modelo padrão da escola tradicional autoritária. Não se tratam apenas das atividades-fim (aquelas que se dão diretamente com as crianças), mas também das atividades-meio (aquelas que dão condições, sustentam e estão a serviço da atividade-fim), ou seja, tudo que não é fundamento teórico, discurso e implementação de uma política macro, também deve se amparar em princípios democráticos. O conceito do professor Vitor Paro é fundamental para o entendimento do que estou a ponderar, ele afirma, para “uma necessária democratização da escola é preciso, portanto, adotar um conceito de educação que exija a superação da estrutura atual vigente na escola. Esse conceito tem a ver com a *educação como prática democrática* (PARO, 2008, p. 19, grifo meu)”

Conforme já mencionado, o primeiro objeto de interesse de investigação desta pesquisa era **como a participação infantil passou a inserir-se no processo educacional das crianças pequenas**. Percebia isso ser propagado de diferentes formas: pelas assembleias de/com crianças; pela *desterritorialização* das crianças do ambiente escolar; pela escolha pelas crianças das temáticas de seus projetos educativos; pelas escolhas feitas por elas de percurso didático sobre de como as aprendizagens poderiam se dar; pelo Conselho de Crianças; pelas correspondências que as crianças enviavam ao poder público fazendo reivindicações -, era/é uma atuação política, que vinha sendo resumida na categoria da *participação infantil*.

Essas e outras práticas que contam com o envolvimento direto das crianças reivindicam, ao mesmo tempo que afirmam o exercício da cidadania das crianças, mas não a cidadania consumidora, do direito de posse, e do direito a direitos, a cidadania ativa, participativa, deliberativa, crítica, conflitiva e negociada. Esse tipo de cidadania ancora-se não só em direitos, mas nos princípios como o de igualdade, de liberdade, de autonomia e de emancipação. Sendo assim, essa experiência de

cidadania está diretamente relacionada à vivência da própria Democracia. Por isso, tais práticas podem ser relacionadas como práticas democráticas, tanto pelo exercício dos direitos: à voz, à participação e à organização coletiva, como prescrito na Convenção do Direito das Crianças (1989), como também por operarem dentro dos princípios da ação política, da gestão e da relativização das práticas de poder. Ver-se que as categorias democráticas de autonomia, auto-gestão, descentralização, representatividade além da própria participação, estão sendo mobilizadas.

Mas nem todas as pessoas, nem as que operam sobre/com esses princípios e desenvolvem essas práticas têm essas definições dadas claramente, mesmo havendo um alto nível de consciência política, não há uma preocupação com definições, categorizações e enquadramento do que vem sendo realizado com e para as crianças. Mas há um repertório de práticas que corroboram com/para a discussão teórica. Nesse âmbito, o das práticas democráticas junto às crianças, são as professoras, coordenadoras e gestoras que mais colaboram em oferecerem casos e exemplos sobre como tais ações dão-se no cotidiano educacional, de forma, por vezes, sutil, mas que deixa sempre clara as concepções e intencionalidades que as educadoras têm.

Por exemplo, a referência que dá título para esta tese, é o relato da educadora Renata Dias respondendo e exemplificando sobre quais práticas democráticas são possíveis com os bebês, ela fala da intencionalidade de incluir os bebês no planejamento, de respeitar seus os interesses, de garantir a participação dos bebês:

*(...) a gente se lança num projeto com os bebês e com as crianças bem pequenas o que vai acontecer a gente não sabe, a gente tem um objetivos e princípios firmes, a gente tem uma intencionalidade, o que o bebê vai fazer com aquilo, ou o que a criança vai fazer com aquilo é uma surpresa para todo mundo, né. Então, porque isso também é uma **forma democrática de fazer planejamento** né, porque se eu trouxe um planejamento com começo, meio, e fim, eu não permiti a participação das crianças, né. Esse é o nosso debate sobre algumas concepções de projetos, por exemplo: que estabelece começo, meio e fim. **O fim quem dá são as crianças, e, às vezes, não tem o fim**, tem um desdobramento tem uma mudança, tem uma outra questão. Então, por exemplo, a professora planejou pintar com cartolinas no chão... pintar com os bebês com tinta, por exemplo, aí você coloca lá os bebês a cartolina branca e as tintas, ele fica 2 minutos pintando a cartolina branca, porque o que ele quer é pintar o corpo e aí ele fica 40 minutos, a gente tem uma sequência de fotos que eles ficam 40 minutos fazendo assim ó... Da mão foi pro pé, do pé foi para a barriga... foi então, eles deitavam, fazendo igual um pêndulo de relógio, faziam assim para*

sentir a tinta no rosto no corpo inteiro. Quer dizer a gente planeja uma coisa, Fabiana, mas o que aconteceu ali foi muito para além do que a gente planejava. Então a gente fala que o planejamento que ele tem contornos abertos, e isso significa falta de intencionalidade, isso não significa falta de nada, é uma coisa que a gente vem se desafiando a fazer uma proposta, lançar as crianças, a partir dessa escuta e ver o que que... o que que surge dali, né (RENATA DIAS, CEI ONADYR MARCONDES, São Paulo, 2018. Grifo nosso).

Há outro exemplo bem contundente sobre como a prática administrativa com princípios definidos e intencionalmente respeitosa, inclusiva, agregadora e democrática pode inferir no funcionamento de toda uma instituição e transformá-la, de fato em uma instituição democrática, em que práticas convencionais não necessitam ser regra apenas por convenção, aqui há o rompimento com uma prática homogeneizante. Não é uma ação direta das crianças, mas se trata da forma de acolher as especificidades de cada família e o contexto de vida de cada bebê e criança pequena. Nessa prática, que, a meu ver, caracteriza a gestão colegiada, pois apenas uma diretora não assume todas as suas implicações. Vejam o que Shirley de Oliveira conta:

(...) quando eu cheguei no CEI Suzana Campos eu fui, ... assim me impactou a maneira como a gestão se relacionava com as famílias. Então os bebês, eles não tinham horário fechado para chegar no CEI, isso me impactou, porque não tinha vivido ainda essa experiência né, e eu questionava para a diretora na época (...). “Mas Márcia não teria que ter um horário?” E ela falava “Sheila, os bebês eles... a gente tem que organizar o atendimento a partir dos horários das famílias dos bebês, os bebês não tem horário”.

Eles chegam de 7 a 8?

Era das 8 às 11, e aí no começo eu estranhava eu falava: “mas não tinha que ter uma flexibilidade menor?” mas aí foi no diálogo com a Márcia, no diálogo com as famílias, eu fui compreendendo como que cada família se organizava, então, por exemplo, eu tinha uma criança que o pai entrava às 11 no trabalho dele, quando ele chegava em casa a criança já estava dormindo, então o único momento que ele tinha de um convívio mais próximo com essa criança era no primeiro momento da manhã, então a mãe saía para trabalhar e ele que era responsável por despertar, por trocar, levar para o CEI, fazer aquele momento do acolhimento e ficar um tempinho com a criança no CEI. Então aos poucos eu fui compreendendo né, que a natureza dos bebês pediu outra organização de horário do CEI. E com a Márcia eu aprendi muito sobre a participação das famílias.

Muito se fala na área da educação sobre a parceria entre famílias e escola, sobre a importância da integração familiar no contexto educacional de seus filhos e filhas, ainda mais na Educação Infantil onde esse entendimento extrapola a ideia de parceria e constitui uma co-partilha de responsabilidades, conforme marco legal. No debate sobre a democratização da educação a participação da família no processo

da gestão educacional de tão propagada tornou-se lugar-comum, mas o que pouco se tem são práticas efetivas no cotidiano das instituições que demonstram não só uma intencionalidade e respeito a essa perspectiva, mas que a concretizem no dia a dia, não o fazendo com ações pontuais.

Há, nessas práticas, uma concepção construída desde Paulo Freire que falava que não se devia convocar as famílias às escolas para fazer queixas, denúncias, reclamações e delações dos filhos e filhas das classes populares, mas sim para participarem do processo de construção da escola que desejam para suas crianças. Um exemplo é dado por Naime Silva que mostra o trabalho com as famílias para entendimento das mudanças inseridas no cotidiano da instituição.

Olha que coisa maravilhosa, não é aprendizagem gente(?), vamos combinar! Isso foi uma discussão de desconstrução do paradigma do conteúdo, nós deixamos de ser conteudista, entende? O conteúdo virou outro, é outro, outro conteúdo, é o conteúdo da escuta, o conteúdo é observação, o conteúdo é registro, como é que eu vou registrar tudo isso? Como é que eu vou sistematizar o registro? Porque não é só registrar, como é que eu vou sistematizar o registro? Como é que eu faço ele ter sentido para os pais? Como é que é o diálogo desse registro com os pais, com as famílias? Então esse foi... esse foi o grande desafio de 2012. Então, nós tínhamos a família dessa sala, que eram duas grandes famílias, eram dois grupos que transitavam nessa sala, era um grupo comigo e com a Teresa, e da Teresa com a Valquíria, certo então nós temos esses dois grupos, e nós temos esses dois conjuntos de famílias, que também avaliavam, que nós fizemos uma coisa muito legal, que era essas famílias fazerem a partilha com outras famílias da escola, de qual eram os processos que as crianças estavam vivendo aqui, e eram muito positivas as avaliações das famílias.

Geralmente, relaciona-se o tema das práticas pedagógicas às questões didáticas e metodológicas, referentes ao âmbito da atuação docente. Essa correlação não se dá tão claramente quando caracterizamos essas práticas pedagógicas como democráticas, ainda mais no contexto da educação de crianças pequenas e bebês. Conforme mencionado no capítulo três, desde meados do século passado, existe uma série de experiências docentes que rompem com o modelo autoritário, diretivo, centralizador, transmissor e *conteudista* das práticas pedagógicas, mas que não tem sido parâmetro para outras práticas e nem na formação docente. As entrevistadas que colaboram com esta pesquisa citam exemplos que passam pelas mudanças no planejamento, nas metodologias, no currículo, na avaliação, nas formas de registro e na organização dos ambientes, mas principalmente na centralidade das crianças nesse processo, que sinalizam a

adoção das práticas democráticas. Novamente Naime Silva, professora de crianças pequenas por muitos anos conta de suas práticas.

A gente tinha um espaço da roda das crianças, que era assim, a metodologia nossa era muito clara, nós tínhamos três rodas por dia e essas rodas eram para que? Para discutir a organização e a reorganização do ambiente, para discutir como que nós íamos nos apropriar dos ambientes brincantes. Três rodas por dia, mas essa discussão era entre vocês ou com as crianças? Com as crianças, essa discussão era com as crianças. Então, como que nós vamos organizar e reorganizar os ambientes, como nós íamos propor, que projetos nós íamos propor a partir das brincadeiras das crianças? E também vai discutindo com as crianças entre nós, entre nós três, e o que os projetos que viriam demandariam que nós saímos para fora da escola, certo?

Foi a cozinha experimental, que deu uma puta briga, porque observei as crianças brincando de fazer comidinha, como eu tava... já tinha trabalhado no ano anterior o aspecto simbólico para a prática, das práticas teatrais, então era o mesmo grupo eu peguei a mesma turma 2011/2012, era a mesma turma. E aí eu dizia assim para o grupo que tava brincando de comidinha, que era quase que sempre o mesmo, então eu fiquei muito tempo observando as crianças em brincadeira, para começar a construir metodologia de projetos, não é assim, a gente, você, fala que você quer escutar criança e vai sair tudo da tua cabeça? Então eu vi e comecei a fazer umas provocações, eu falei assim: "gente, vocês querem que a Naime traga umas comidinha de verdade para vocês brincarem?". "A gente quer", então levava cenourinha, uva, uva passa, como chama? Alface, aquelas pequenininhas, sabe legumes pequenos, assim esses legumes pequenos que a gente encontra, azeitinho eu tinha aquela garrafinha de azeitinho... Aqueles milhozinhos pequenos em conserva... Isso, milhozinhos pequenos, tudo eu levava... vira e mexe eu levava alguma coisa diferente e eles iam brincando e iam comendo, iam brincando e iam comendo. Coisa que criança não comia ela começou a comer ali na brincadeira, né. Eu falei assim: "gente, que que vocês acham da gente começar a cozinhar de verdade?" Então tinha essa coisa, é propositiva minha? ok. Mas preciso outras pessoas se mobilizarem e toparem também. E aí a gente, as crianças, fizeram carta para diretora, pedindo uma reunião para ela, que elas queriam discutir o tema cozinha experimental, foi feita essa carta, levaram para diretora, fizeram uma reunião com ela, aí a discussão deles era assim: onde vai ser? Eles queriam um lugar para ser a cozinha da escola, só que a gente correu a escola inteira e não tinha um lugar, não conseguia pensar no espaço. E aí a diretora levou para roda do grupo todo a proposta daquele grupo de crianças e aí foi o pau, porque aí "não vai cozinhar, porque não tem espaço, porque ele é insalubre, porque não sei o que...". Nossa fiquei tão brava, tão brava naquele dia que eu disse assim: "olha nem que eu tenha que cozinhar no tijolinho, no parque, fazer a batata doce ali assada no tijolinho, mas as crianças vão fazer sim, elas vão cozinhar".

Nesse trecho mais completo, Naime Silva não fala só de sua metodologia, de sua observação, escuta e mediação junto às crianças, mas também da necessidade de mudanças na espacialidade da escola, da criação de novos ambientes que contemplem essas metodologias que têm as crianças como protagonistas do seu processo educacional. Há um processo que vai sendo democratizado

paulatinamente, de alargamento das concepções hegemônicas e educação, de formato de escola, de práticas pedagógicas, mas principalmente da relação adulto-criança. Ela conta outro exemplo ainda dentro dessa perspectiva da necessidade de mudanças/alterações a serem feitas dentro da sala da turma, da importância de condições materiais objetivas para as mudanças, o que não necessariamente requer um alto aporte financeiro, em seu exemplo, vemos que as questões de concepções discordantes mostram-se como o grande empecilho.

Em 2012 só ficou a Regina, e a Regina ia se aposentar em junho, e aí a Regina veio para o meu turno. No ano anterior eu tinha feito um trabalho que eu até apresentei lá para Mônica, que era um trabalho que chamava assim “Entre os aspectos simbólicos da brincadeira: a construção das práticas teatrais”. Então que olhar é esse que a gente tem para brincadeira simbólica? E como, a partir da brincadeira simbólica, a gente pode trazer as crianças para o universo das práticas teatrais? Fazer esse caminho junto com as crianças. E aí eu tinha que mexer na sala, não dá para ficar com um monte de mesa e cadeira, gente, não dava, como é que você vai falar de teatro com criança bem pequena com um monte de mesa e cadeira, só que como essa professora que era conservadora, ela ficava no turno da tarde, eu no turno da manhã, e a Mariana, que eu tava querendo lembrar o nome, que comungava com elas, essas mais conservadoras.. mas começou a vir para o nosso lado, então ela era o nosso recheio...

E aí eu falei assim numa reunião: “Regina eu te respeitei durante 6 meses, eu não mexi na sala”, todo dia quase igual, chegava mudava a sala toda com as crianças... Então as cadeiras viravam barco, viravam palcos, viravam casinha, levava vários... sempre gostei de trabalhar com tecidos né, então levava os tecidos, fazia a cabana. Enfim, ali era esse mundo que eu tava querendo provocar uma transição entre o mundo simbólico das brincadeiras, a Literatura e a construção das práticas teatrais, tá certo? E aí eu consegui convencer a professora Regina que nos seis meses do segundo semestre ela ia me dar apenas um canto da sala para eu colocar uma arara, um cesto para eu colocar os tecidos e a arara para colocar algumas fantasias. Só que essa arara eu cobria com lençol porque a professora Regina pediu isso, para que as crianças... para que as crianças dela... né. Só que a coisa foi desenrolando que o teto da minha sala se transformou numa grande casa de aranha. Foi subindo as coisas, tu foi guardando as coisas em cima? Não, não, não, não, se transformou mesmo uma casa de aranha, porque eles começaram a trabalhar vários personagens dos livros que eu tava lendo, porque era esse meu tripé né. O tripé dessa brincadeira simbólica, a Literatura Infantil, contos de fadas e essa literatura de contos de fada mais contemporâneo e o Teatro, as práticas teatrais efetivamente. Então eu fui ganhando... alguns personagens foram ganhando vida e a sala também precisava ganhar vida e o personagem da bruxa era um personagem muito presente em várias histórias. E aí quase que a sala se transformou na casa da Bruxa. Então como eu não podia fazer a casa da bruxa o teto ganhou, mas era tudo comprado da 25 de Março estava tudo de brincadeira de brinquedo, aquela uma teia assim, um negócio assim... que você abre e parece um algodão... e aí eu botei no teto e algumas aranhas de plástico aquelas aranhas grandes, essa mulher fez um escândalo, porque eu tava assustando as crianças dela, porque não sei o que... Então nós brigamos muito em 2011.

Uma interseccionalidade que caracteriza muito bem a questão da mudança de concepção em uma perspectiva sensível e progressista que reúne o tema do espaço físico da instituição e a discussão sobre gênero é a desconstrução da demarcação dos banheiros por sexo, ou seja, por gênero. Esse é um tema caro tanto para as questões democráticas quanto para o debate na primeira infância, por isso vale a pena dedicar-se um pouco mais a ele. Um número crescente de pesquisas, mas em destaque a de Barreiro (2019), que debatem o tema do gênero e da sexualidade na Educação Infantil tentando romper com a lógica binária de gênero, que os trata como antagônicos.

Parte das discussões sobre sexualidade e gênero, e sobre o ser infantil, eram oriundas do *determinismo biológico*, é ele, ou em torno dele, que se justifica, ou justificavam - prefiro tratar no passado -, e consolidaram discursos que diziam que as formas de estar no mundo eram determinadas por nossas características corporais, a presença ou ausência de órgãos, hormônios ou de desenvolvimento maturacional dos corpos. Para essa matriz de pensamento, os dados biológicos seriam responsáveis naturais por uma designação não só social, mas também, moral e política (LOURO, 2007).

Ainda que os significados dados aos corpos, ou a parte deles, sejam diferentes nos diferentes espaços e tempos, a divisão masculino e feminino desde há muito vem sendo fonte das distinções dos lugares das pessoas na sociedade. O corpo passa a ser o lugar da disputa, onde o poder reflete-se, exercita-se e se (re)produz, daí Foucault cunhar a categoria e genealogia explicativa do *biopoder*. Contemporaneamente, compreendemos que a sexualidade dá-se tanto nas mentes como nos corpos, e é exercida e compreendida pela/ na cultura. Todavia, até meados do século XX, o corpo era o *locus* primordial da sexualidade, e o binarismo homem x mulher, a condição para as vivências “normais”, por onde transitavam os desejos e o prazer.

O mesmo *determinismo* que serviu para normatizar a sexualidade a partir do corpo, foi o que condicionou o ser infantil à não-razão, por sua imaturidade físico-linguística. Por essa ótica o ser infantil é destinado a um não-lugar na sociedade pela sua incompletude, mesmo que temporária. Sob essa criança que ainda não fala, são proferidos discursos e normas sobre seu comportamento e desenvolvimento. Mas, aos poucos, as perspectivas *culturalistas*, e do *construcionismo* social vão ganhando mais espaço e relevância no espaço

acadêmico e educacional, enfrentando as várias formas de determinismo, entre eles o biológico. Guacira Lopes Louro pontua, “Melhor seria dizer, no plural, que as perspectivas *construcionistas* opõem-se às perspectivas essencialistas e deterministas, uma vez que, há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social (LOURO, 2007, p.209)”.

Reafirmando com mais afinco, (LOURO, 2008, p.18):

A construção dos gêneros e da sexualidade dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas; insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado.

Tássio da Silva (2014; 2017), em suas pesquisas, afirma o papel dos banheiros como espaço densamente simbólico para o enfrentamento desse debate de gênero e sexualidade na pequena infância, ele considera ter encontrado, vivenciando situações cotidianas durante a sua pesquisa de campo, os banheiros como espaço de profícua interação de meninos e meninas, estimulados pelo desejo de relacionarem-se, conhecer o próprio corpo e o dos(as) colegas, brincar com água ou ficarem sozinhos por alguns instantes.

Como veremos a seguir, em três exemplos, os usos dos banheiros também podem ocasionar momentos de conflitos entre as crianças e os adultos, situações que envolvem as dúvidas e as angústias dos adultos (famílias, professores e professoras) diante das originalidades que as crianças pequenas inventam e vivenciam esse espaço como lugar das transgressões infantis, como lugar de fuga, de esconder-se do indesejado, ou como lugar da conservação da lógica adultocêntrica de pensar o mundo, as coisas e as relações, justificando a separação, mesmo dentro de um espaço controlado como a escola, mesmo se tratando de crianças pequenas, que a privacidade, higiene, segurança, e inibição da curiosidade bio-sexual são argumentos mais legítimos do que os das crianças. Tem-se aí a prova do desequilíbrio dos poderes, interesses e deliberações entre adultos e crianças, que reflete não só uma desigualdade, mas opressões.

Todas as desigualdades têm naturalizações, a racial, a etária, a de gênero, e eu acho que o trabalho que a gente tem se disposto a fazer é desnaturalizar. E isso passa pela desigualdade de gênero que a gente também vem fazendo assim, no enfrentamento aqui, não tem banheiro de meninos e meninas, nem para crianças e nem para adultos, por exemplo (RENATA DIAS, CEI Onadyr Marcondes, 2018).

(...) é incrível o quanto... como a comunidade se apropria e o quanto valorizam esse diálogo, esse processo, é lógico que às vezes acontecem das pessoas terem ideias equivocadas, que nós temos que discutir essas questões né. Então, por exemplo, o banheiro misto que nós temos na escola, que dificuldade que foi para os pais entenderem essa questão do banheiro misto, mas aí tem uma formação (Márcia Covelo, EMEI Dona Leopoldina, 2018).

Hoje não tem mais banheiro de menino e menina, então só para você ver o nível. (...) Então, a gente passa a fazer duas grandes discussões importantes, uma discussão de gênero que é para não que ter banheiro de menino e menina, que a gente já tinha rompido com fila, a gente já tinha rompido com essas coisas das crianças andarem descalças, imaginam nos festivais de verão, as crianças só andam de biquíni para lá e para cá, nós compramos piscina. Enfim, tinha horta, horta ia pra mesa, ia pra cozinha experimental. Então todos esses campos de experiência, nós também estamos junto com a teoria, nós fomos construindo, porque vem essa coisa forte desses campos de experiência em mais ou menos em 2014/2015 né, e a gente foi acompanhado o movimento acadêmico (NAIME SILVA, EMEI Gabriel Prestes, 2018).

Um exemplo que também envolve o uso dos banheiros, mas que não se trata das questões de gênero é um fragmento da resposta da professora Margarida Barbosa quando perguntada sobre quais as práticas docentes e/ou da EMEI em que trabalha, poderiam ser classificadas como práticas democráticas. Ela cita como exemplo a ida das crianças ao banheiro, dando relevância aos aspectos: do diálogo estabelecido entre ela e as crianças; do respeito ao tempo e à necessidade das crianças e capacidade destas. Ela conta: *“Por exemplo, para mim a questão do banheiro, as crianças me avisam que estão indo ao banheiro, né. Não faz assim, cada mesa vai ao banheiro em tal horário, eles vão, desde que tudo seja conversado, né, e que tenha responsabilidade”*.

Gostaria de poder afirmar que o exemplo dado pela professora Margarida relaciona-se ao incentivo da autonomia das crianças, mas a própria professora expressa essa categoria em “xeque”, no complemento de seu depoimento, o que também me leva a questionamentos; oportunidade de traçar algumas ponderações sobre o tema. Mas só depois do complemento da fala dela,

Porque tem uma das brigas maiores que eu tenho é em relação ao que é autonomia, porque muita gente na Educação Infantil acha que a autonomia é a criança também se vestir, guardar suas coisas e no banheiro sozinha, e eu digo que autonomia tá muito para além disso, autonomia não é isso. E aí, aí as coisas ficam meio complicadas, e aí a gente usa o Paulo Freire (...) falando do que significa liberdade né.

Na contemporaneidade, tem sido comum a alegação de que as crianças estão cada dia mais autônomas com uma conotação, por vezes, negativa, como se

lhes faltasse controle. Ao mesmo tempo em que elas passam a ser favorecidas pela conquista de direitos, e pela consciência de alguns deles, elas tornaram-se mais *institucionalizadas*, e como proteção e provisão, estão entre esses principais direitos, sobra pouco espaço para a liberdade de suas ações. Quanto menor a criança maior a tutela, e menor a autonomia que lhe é permitida, esperada e incentivada. Sendo assim, pouco se sabe de suas possibilidades de usos de sua autonomia, pois, apesar dos discursos oficiais (científicos, pedagógicos, jurídicos e políticos) subscreverem-no, há uma dificuldade em traduzir em práticas cotidianas frequentes as experiências de autonomia infantil.

Apresento a imagem fotográfica, que segue como a *materialização* de uma concepção de autonomia que me capturou, a *árvore de mamadeiras e chupetas*, que também pode ser chamada de *árvore da autonomia*⁴⁶. Ela convida as crianças a quando se sentirem confiantes doarem os objetos que cumprem a função simbólica de transferir-lhes conforto e segurança. Chupetas e mamadeiras concretizam assim a necessidade de um “apoio”, ao mesmo tempo em que demonstram uma espécie de pertença, e apego ao mundo privado individual, que vai ficando para trás. Quando inicia o ano letivo poucos “frutos” são doados, mas aos poucos, a autonomia vai sendo construída no coletivo, na cultura de pares, e cada um cada uma no seu ritmo vai fazendo o ritual de desapego. E a árvore fica repleta de frutos simbólicos.

Figura 8 : Fotografia da árvore da autonomia da EMEI Dona Leopoldina



Fonte: captura e arquivo da pesquisadora

⁴⁶ Chamada da EMEI de “Pé de Mamadeiras e chupetas”

Segundo Montandon e Longchamp (2007) autonomia significa a capacidade e o poder das crianças tomarem as decisões que lhes concernem. Trata-se da capacidade de autogoverno, que não surge descolada da realidade social, não é imanente. “A experiência que as crianças têm de autonomia é, portanto, uma experiência social na medida em que é construída de representações, emoções e ações socialmente informadas (p. 108)”. Historicamente a escola não tem sido o lugar da autonomia das crianças, por isso as crianças e as famílias precisam ser informadas de que, sim, as instituições de Educação Infantil são espaços para desenvolverem e exercerem sua autonomia como prática da liberdade de pensamento, de ação, de identidade e de autonomia afetiva. Barbosa e Richter discorrem sobre a autonomia dos bebês, mostrando que é possível, sim, falar da autonomia das crianças de zero a três anos também.

No cotidiano da creche existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais. O bebê é muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, auto-administrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados. A ação autônoma, escolhida e realizada pela criança, enquanto capacidade de movimentar-se, disposição para iniciativas nas suas relações com outros, interesse pelo mundo e prazer lúdico de surpreender-se com a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento, é uma necessidade fundamental do humano desde seu nascimento (TARDOS, SZANTO, 2004; BARBOSA, RICHTER, 2010, p. 88).

A continuidade dessa história da professora Margarida Barbosa é bem interessante, revela como um debate leva ao outro, como assuntos pedagógicos estão inter cruzados. Ao questionar autonomia ela fala da gestão de sua sala, que a leva a falar sobre as críticas que recebia e a necessidade da produção de registro, da documentação pedagógica como efetivação das aprendizagens realizadas não só por suas crianças, mas como por ela própria. É um processo marcado pela autorreflexão e pela autocrítica, mas também pelo uso da capacidade criativa, de autonomia docente sensível e intuitiva. Ao final, ela relata sobre a sua prática verdadeiramente inclusiva.

*(...) porque como na minha sala e a minha turma não é muito né, não tem fila, cada um tem seu lugar, não tem isso lá. Então, à primeira vista você acha um caos ali né...
Porque você pensa num ordenamento ali todo mundo sentado fazendo uma coisa e lá acontece trocentas coisas ao mesmo tempo né. E aí as pessoas*

acham que é bagunça e as pessoas não dão valor não param para ver o que você tá fazendo. Então, “lá vem as criança da professora Margarida. E foi a partir... é a partir disso que eu comecei a fazer a documentação pedagógica foi a partir daí que eu comecei a documentar o meu trabalho porque essa minha amiga também, danada que só ela, falava para mim “Margarida você faz um trabalho bem legal, mas você não registra, você não faz nada”, “mas eu não tenho impressora, não tem tempo, eu não tenho isso” aquelas desculpas que a gente sempre dá né. Aí chegava no final do ano eu pensava: “eu não fiz nada” e dava um desespero no coração. E aí eu pensei: “Ah, eu vou dar uma chance, vou tentar”, aí eu comecei a tirar fotografias e colocar as crianças para me ajudar também. Então, eu tenho computador na sala, ele funcionava, então eu vou fazer as fotografias e já passava para o computador e as crianças já escolheram eu já organizava de um jeito que era só imprimir. Comprei uma impressora e pensei assim: “ah, eu vou gastar do meu dinheiro”, porque as impressoras da escola eram muito ruins e as fotos ficavam horrorosas, e aí assistente de direção falava assim: “Margarida só você reclama da impressora”. Então aí eu falei: “então tá bom”, aí então eu comprei a impressora. E aí eu comecei a... aí eu fiz tipo um fichamento, assim: “como é que eu vou registrar?” “Eu colocava as fotos e atrás eu escrevia o objetivo, atividades, materiais, avaliação, aí no final do ano tava lá o fichário bem grandão, mas é incrível se você ver ele.

Aí eu liguei para essa minha amiga: “olha, eu fiz, não sei o que... aí ela falou: “Ah, está muito escolar” eu falei para ela: “mas a gente não tá numa escola?! O que mais essa menina quer?”. Quase que eu taquei o fichário inteiro na cara dela. Aí, só que assim né: “não sei porque que eu escutei ela?! Acho que é porque ela tá fazendo mestrado eu sempre quis fazer mestrado, essa menina não deve tá louca! Vou escutar o que ela tava falando...” E aí eu comecei aí atrás e daí eu pensei: “como é que eu vou fazer um registro escolar, não escolar?” Acontece que na mesma época eu tinha um menino especial com deficiência. Ele tinha paralisia cerebral e ele era muito comprometido, tanto é que ele precisava de uma pessoa que desce comida para ele e quando esse menino veio para minha turma eu fiquei pensando como é que eu... como é que eu incluo ele, né. E aí eu fiquei, comecei a procurar e eu comecei a projetar ciências. então eu fazia as experiências na mesinha dele, na cadeira dele e aí como tinha a menina que veio para ajudar e ela não podia ficar na sala, mas a gente dava um jeito e ela tirava as fotos para mim da reação dele quando ela via a experiência acontecendo. E aí eu fiz um caderno.

Então aí eu fiz um caderno para ele porque, assim, eu pensei todas as crianças saem da escola contando para os pais: “Olha, eu fiz isso!” ou tem um desenho ou tem algum outro registro e ele não tem nada, eu pensei: é um direito dele ter essa história!

Aí eu pensei: “vou fazer assim, eu vou tirar umas fotos aqui, hoje O Cauã é o que, nós fizemos a experiências tal e ele reagiu assim, desse jeito” e a gente vai fazendo e no final do ano entreguei para vó, Ok. Avó falou uma vez quando ela recebeu o caderno ela chorou porque ela falou que ano passado ela recebeu um saquinho cheio de atividade vazia que a professora achando que tava incluindo ele enchendo o Cauã de atividade para ele também, só que ele não conseguia não tinha... ele ficava se mexendo o tempo inteiro, né. Então, aí ela chorou, espalhou para todo mundo no prédio que ela morava. Até que no ano seguinte eu tive o Ismael que foi outro menino que ele tinha autismo e paralisia aí quando eu peguei o caderno do Cauã, eu vi que tavam zoando porque eu falava que tinha sorrido, ele tinha brincado, que a gente fez o dia do molhado que as crianças foram para piscina, mas como é que a gente vai fazer com ele? Aí eu peguei os pezinhos dele, a gente tirou a camisinha dele, tirou a foto, ele ria tanto e aí eu fui escrever tudo isso. Eu penso, eu acho assim, que é mais ou menos assim, e aí eu fui fazendo.

Não foi só Margarida que fez um relato em que demonstra o seu comprometimento real com as crianças, com as suas formas de ser e estar no mundo, tentando imprimir mais qualidade às suas experiências. Elas têm, claro, a sensorialidade das crianças, e desenvolvem uma prática pedagógica também sensorial, marcada pela escuta, pelo movimento dos corpos, pelo uso das múltiplas linguagens e pelo olho no olho, entre adultos e crianças e não só entre as crianças, mas as crianças participam com o corpo todo. Há uma construção coletiva de um estar juntos, que não é mediado por “conteúdos”, mas pelo diálogo, por valores, intencionalidades e formação. Adiante apresentarei um exemplo sobre como elas falam sobre isso, de como elas constroem e ratificam a Pedagogia da Infância como uma pedagogia da sensibilidade. Para tanto, é necessário uma *didática afetiva*, que é o que mostra a fala da professora Margarida.

Quando a gente se coloca como parceiro nesse percurso delas no cotidiano, diariamente elas nos dão pistas, elas nos indicam caminhos, eu sinto isso com elas, que são elas que nos indicam. Só que a gente tem que estar muito aberto para essa escuta e ao mesmo tempo disponível para pensar o que fazer a partir dessa escuta, porque não baixa a gente escutar, a gente tem que a partir dessa escuta implementar questões. E aí isso acaba influenciando em tudo né, na escolha no teatro que a gente vai levar pro CEI, na escolha da vivência, da apreciação musical, que a gente vai levar, as crianças pedindo coisas né então nesse processo de escuta e a gente inventava muita coisa (SHIRLEY OLIVEIRA, CEI Suzana de Campos, 2018).

Você ver o tanto de coisa que vem das crianças aprender a escutar as crianças é uma coisa muito difícil de fazer você tem que aguçar sua sensibilidade e aí eu costumo dizer que quando você aprende as crianças é ensurdecedor porque você... é tanta coisa que vem das crianças que você tem que fazer escolhas porque é impossível você dar conta de tudo que vem dela né e aí é como se a gente entrasse na sala totalmente surdos e depois que a gente aprender no começo que a gente se encontra com as crianças e aí eu perguntava: e aí, o que que vocês estão achando? E eles: “legal...” tipo sai daqui falava minha amiga não, não é desse jeito que escuta criança porque a gente ler os textos da Corsaro, da Marine, mas lá não fala como você vai chegar na sala e vai escutar criança não tem, é com a Carla Rinaldi. Aí não tem e aí a gente pensou assim: “e agora, como é que a gente vai fazer isso?” Aí a gente pensou: “as crianças gostam de brincar, vamos brincar com elas e ver o que, a partir da brincadeira, eles vão trazendo pra gente” E a partir foi, foi aí que a gente vai aprendendo a escutar e a estabelecer uma relação mais horizontal. E a partir daí eles confiaram mais e conseguiram responder mais do que eles pensavam, né. Então, eu acho que a partir desse momento eu acho que aí foi muito bacana. A gente fez um projeto muito bacanas com as crianças a gente montou um recitório, tinha borboleta, a gente conseguiu ter casulo, a gente fez foi muito bacana (MARGARIDA BARBOSA, EMEI Laura da Conceição, 2018).

Então, oh, a gente, já algum tempo começa a se dedicar a essa escuta das crianças, e a gente já começa a perceber que a escuta ou não pode ser constativa, porque uma escuta constativa ela tem um pequeno valor em

si, eu sei o que a criança... como aquela criança que disse para nós “Olha, eu quero ser negra... eu quero ser branca”. Se eu só escutou aquilo e acolho a menina e terminou ali, eu só constatei uma fala. E ela fala ela tem que ser propositiva: o que que eu faço a partir do que eu escuto? E aí eu escuto falas e eu escuto vozes não verbais né. O que é que quer dizer os bebês que ficam... e ficam se disputando um lugar na porta, para olhar quem passa no corredor? O que que significa aquilo? Que que eles estão dizendo para nós? Né, é o que que significa o choro dos bebês após uma hora dentro de uma sala? Que tem várias coisas para fazer, mas ninguém mais quer fazer tudo aquilo? Então, essas vozes verbais e não verbais, vai dando pistas de como é que eu penso os contextos educativos, porque isso aí, que ela ganha uma potência, uma potência. Então a gente começou a pensar como que a gente pensava sobre isso, porque isso não é fácil, isso é muito difícil. E aí a gente pensou num jeito de provocar na gente mesmo as reflexões que a gente acha, porque a gente... aquela coisa de que a gente segue os bebês... a gente segue os bebês com todos esses princípios e teorias que nos constitui e com esse desafio de escutar e transformar conteúdo dessa escuta da criança e pode ser uma escuta da comunidade né. Quando você vai para essa comunidade de ver esse... esse território absolutamente cimentado, sem espaços grandes e amplos, como é que você olha para isso e coloca o bebê numa sala pequena, isso não existe né. Então é escuta que que não ecoa a gente trouxe como instrumento de planejamento que é, é assim (RENATA OLIVEIRA, EMEI Onadyr Marcondes, 2018).

A escuta anunciada de diferentes formas por cada uma das colaboradoras não é só um meio de transposição dos anseios das crianças em procedimentos didático das docentes, a escuta é uma forma de conhecer a singularidade das crianças e oferecer-lhe acolhimento, e o instrumento de mediação do diálogo entre as crianças e as adultas em prol da educação e do convívio coletivo. Funciona como uma ferramenta metodológica daquelas(es) que parecem seguir o *paradigma* indiciário de Carlos Ginzburg (1989), buscando a interpretação dos signos e sinais não-verbais das crianças, de seus corpos - do olho no olho, da levantada de queixo, da cabeça baixa, do corpo enrijecido, do corpo que se move de forma pendular ou circular, daquelas que correm, que andam e engatinham, das mil e uma maneiras diferentes de expressões corporais dos bebês e crianças pequenas -, assim como dos sinais verbais, dados pelo sorriso, pelo choro, ou através da polifonia da vozes infantis, pela tagarelice, pela balbúrdia e pelo tatibitate dos bebês e crianças pequenas.

Mas percebam, não há uma ênfase nas vozes, mas na escuta, no exercício de escutar, de dar atenção, de permitir que o outro fale, mas não fale ao vento. Parece haver uma preocupação no “quê fazer” com o que é ouvido das crianças em termos de desejos, aspirações, interesses, sugestões e curiosidades. E mais do que isso, há uma responsabilização em garantir espaço-tempo para que a fala-e-escuta

aconteçam, o que declara a intencionalidade. Sendo assim, as professoras narram partir de seus lugares de tradutoras e de intérpretes dessas vozes. Anexo aqui a assertiva das professoras-pesquisadoras gaúchas Maria Carmen Barbosa e Sandra Regina S. Richter (2010) quando tratam sobre como os bebês interrogam o currículo nas creches a partir de suas múltiplas linguagens, para que seja uma caixa de ressonância a todos os ouvidos.

Os bebês sabem muitas coisas que nos culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais.

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições (...) (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 87).

Um leitor mais afoito, ou cirúrgico, poderia chegar até esse ponto e perguntar-se onde estão as práticas “ditas” democráticas? Alguns entendem como práticas democráticas apenas o assembleísmo e/ou os mini-parlamentos; as práticas participacionistas; os processos eleitorais, com ou sem a escolha de representantes; a transposição da forma de gestão do Estado com executivo, legislativo e judiciário, para outras instituições como a educacional, são tidas como a caracterização da democracia, e são, enquanto regime de governo, mas conforme pontuei no segundo capítulo, a Democracia que estamos tentando edificar não é a mimese (mímesis) dos ordenamentos políticos, mas a sua ressignificação, mesmo que ancorada nos mesmo valores e princípios, se é que se pode afirmar que os valores de liberdade, igualdade, justiça social e emancipação ainda amparem os regimes democráticos nos governos contemporâneos.

Sendo assim, o que mobilizou a busca pelas práticas democráticas foi conhecer e evidenciar a configuração da instituição de educação de crianças pequenas que defende e ampara-se nos princípios democráticos, tendo como objetivo tornar-se uma educação democrática, e não só uma escola democrática. Para tanto, como assinala Paro (2008, p. 23), é necessário um exame meticoloso da estrutura da escola pública na busca pelas formas de sua transformação para “adequá-la” à educação como prática democrática. A análise dessa estrutura para o

autor perpassa sinteticamente pelos seguintes pontos: 1) direção colegiada; 2) estrutura didática; 3) redimensionamento do currículo; 4) redimensionamento do trabalho docente; 5) autonomia discente; 6) integração da/com a comunidade.

Neste subcapítulo, viso dar destaque aos tópicos dois a cinco, na primeira seção deste capítulo subcapítulo quando abordo a configuração da política municipal de Educação Infantil, pela perspectiva dos atores entrevistados nesta pesquisa, todos os pontos se inter-relacionam. E me reaproximo dos mesmos pontos destacados aqui, mas por outra perspectiva. Só para apaziguar ânimos, visto que o percurso da caminhada é longo, e por vezes requer paradas estratégicas para retomada do fôlego, mas também para reafirmar o senso de localização e não ter o sentimento que se estar perdida. Prossegurei para finalizar esse tópico com foco no aspecto do redimensionamento curricular e, para fechar, com a pretensa chave-de-ouro, a autonomia discente.

No que concerne ao que as colaboradoras tangenciam sobre um currículo redimensionado, temos nas descrições a alusão ao documento do *Currículo Integrador da Infância Paulistana* como um novo marco, bem incorporado à memória recente da rede. Entretanto, como não dirigi nenhuma pergunta direta sobre o assunto, o que me respondem sobre o currículo é referente ao meu questionamento amplo sobre quais práticas democráticas visualizam no cotidiano das instituições, de modo, que temos, a seguir, são uma *reflexividade* ou uma *metapedagogia*, a pedagogia refletindo sobre ela mesma no cotidiano, a partir das práticas pedagógicas, elaborando uma teoria sobre o educar a primeira infância coletivamente.

O que é currículo da Educação Infantil? Então acho que todo esse tempo, a gente percebe que são essas questões da Educação Infantil, da arte, da brincadeira, da natureza, da diversidade. Isso ficou, e é desde aquela década de 80 onde se começou a colocar esses temas, digamos assim, de trabalho. E aí o que acontece a cada administração que entra ela tem um olhar sobre isso, e um olhar, por exemplo, na administração passada com a construção dos vários documentos que saíram, um olhar mais teórico, mais de concepção, mais de embasamento pra pessoa alargar o que ela for fazer em sala de aula, mas sim, sempre teve um direcionamento. Agora o que a gente vê hoje, com as construções desses currículos, é que as pessoas realmente querem fazer esse rol, que é o que a gente não acredita mais. Então é por isso que fica essa essa discussão toda que você tem. Mas eu sempre vejo que essa estrutura, digamos assim, desde a década de 80, ela não morreu, eu tô percebendo que ela essa estrutura ela vem caminhando e ela vai se colocando, vai se abrindo né, mas que a gente percebe que o MEC sempre vem fechando, infelizmente, nós temos essa... ainda essa concepção de que um professor não ele não pode fazer o que

quiser. Como assim cada um vai fazer o que quiser? Bom se a gente parte do princípio de que a gente precisa ter liberdade, que nós precisamos ter conhecimento da realidade, que nós precisamos olhar para essa diversidade então é lógico que é um currículo onde tenho, por exemplo, hoje toda essa migração e imigração numa escola que eu tenho muitos bolivianos o currículo não pode ser o mesmo de uma escola no interior do Piauí. Não dá. Então como é que a gente pensa num currículo comum com realidades tão distintas? (MÁRCIA COVELO, EMEI D. Leopoldina, 2018).

Eu tenho alguns vídeos depois eu te mostro muito bonito viu isso para 2006/2007/2008 foi um grande avanço. Eu como coordenadora era muito questionada pelos colegas coordenadoras, porque eu levava os portfólios para as reuniões elas viam crianças tomando banho né de mangueira, brincando na terra, subindo nas árvores, e elas questionavam, falavam “Como assim?”. E aí teve todo movimento nosso também de defender o brincar como uma linguagem essencial do currículo da primeira infância (SHIRLEY DE OLIVEIRA, CEI Suzana de Campos, 2018).

Então, a gente vivia né até alguns anos atrás, que eu acho que hoje já superaram essa discussão, nós víamos dois grupos discutindo o conceito de exploração e ocupação (da cidade). Esse é um nível tão alto, que você não encontra em outro lugar, isso é só o filé entendeu. Então, mas é verdade que esse início teve essa discussão. E aí a pergunta que nos veio foi: “ok, se nós vamos abolir as datas comemorativas, o que que nós vamos pôr no lugar para fazer? o que é que nós vamos pôr no lugar? qual é o nosso currículo? Olha quantas perguntas... e aí quando a gente pergunta qual que é o nosso currículo?”

Vocês estão redesenhando aí o PPP?

Isso, aí a gente pergunta: bom, se para nós currículo é ação, ação cotidiana, então é porque há inclusive um currículo que às vezes fica encoberto, que ninguém quer ver que está no cerne da relação com as crianças, é porque nós precisamos quebrar o paradigma do adutocentrismo, de uma escola pautada no desejo dos adultos, e não nos desejos das crianças. “Ah mas a gente tem que fazer só o desejo das crianças? e o nosso? o nosso encantamento?”

Então olha quantas questões quando um grupo enfrenta uma discussão de verdade, ela enfrenta esse debate, sem problema, sem medo. Então muitos desenhos foram feitos, muitas posturas foram pactuadas, posturas de abaixar para ouvir as crianças, que antes não era feito, postura de ouvir as crianças na roda, como é que se faz um planejamento de uma roda de conversa, como é que se faz um planejamento de escuta, essa coisa de que não se aprende só dentro da escola, não valorizar conteúdos, a desvalorização total de conteúdos, foi um processo que nós passamos pela Gabriel, então assim o conteúdo precisa sair da onde se direcionam encantamentos crianças, e uma das coisas, das tarefas das educadoras, era fazer com que as crianças se encantassem pelo seu entorno, então desconstruindo esse paradigma do conteúdo, e de que o único lugar que se aprende é dentro da escola (NAIME SILVA, EMEI Gabriel Prestes, 2018).

Muitas nuances poderiam ser feitas mais a fundo a partir dessas falas, considero-as tão potentes no sentido da ciência que cada uma delas tem, não apenas sobre o que seja o currículo, mas sobre suas práticas, sobre a necessidade dos redimensionamentos, a demonstração de como operam as discussões coletivamente, o destaque às temáticas imprescindíveis para uma formação humanística na Educação Infantil estão dadas em todas essas falas desde o início deste subcapítulo, e aqui se confirmam. Mas, por idiosincrasia, há um ponto que

para a minha realidade objetiva como professora de professoras maranhenses, ainda me é cara, trata-se da superação do currículo por datas comemorativas.

Claro que o combate ao *conteudismo*, ao processo de antecipação da escolarização também nos é imprescindível, não só na realidade maranhense, mesmo as paulistanas falaram sobre isso algumas vezes, mas estrategicamente, dividindo essa “guerra” curricular em pequenas batalhas, a que é mais premente de combater, por ser uma batalha que vai contra o enaltecimento de muitas realidades já transmutadas do nosso contexto contemporâneo, que entraram no circuito automático de reprodução, mas que podem ser “reprogramadas” é a *festalização* do currículo. Nesse ponto uma fala da Shirley é exemplar, e contempla o processo de ressignificação.

Até a professora Luciana Ostetto também foi uma inspiração importante para pensar no planejamento na referência para romper, porque quando eu cheguei no Suzano uma questão que eu não tinha mais no outro CEI que era de pensar o currículo pautado nas datas comemorativas, no CEI Suzana isso ainda era muito presente, e tinha um super avanço em algumas questões: no diálogo com a família, da participação da família, no trabalho com os bebês, mas tinha alguns retrocessos. Então data comemorativa impactou: “como assim vai celebrar o dia mãe, e vai celebrar o dia da páscoa, o dia do índio...?”. Então trazer um processo de debate e de reflexão para desconstruir uma cultura que já está institucionalizada foi muito difícil (...).

Eu me lembro que quando eu fui repensar com elas a organização da festa do meio do ano, que elas chamavam de festa junina, onde as crianças dançavam faziam uma apresentação, que muitas vezes não era o lugar, que não era uma apresentação da cultura da infância, que era uma de uma outra cultura, de um outro lugar, onde vendiam coisas, as pessoas pagavam... E aí eu quis trazer para minha experiência do José Gomes onde as brincadeiras eram livres, as crianças eram repertoriadas no tempo de cantigas de cacuriás, de cirandas de várias danças da cultura brasileira, de repertórios, de músicas da cultura brasileira, e no dia da festa todo mundo dançava junto sem ter né... que na verdade eu acho que...

Um ensaio...

Um ensaio... sem ter uma apresentação. Quem é conhecedor na cultura é quem tá a mais tempo na vida, quem tá a mais tempo no mundo, então não são os bebês que vão nos apresentar a cultura brasileira, ao contrário, a gente vai brincar em cantar juntas a cultura eles vão aprender nesse encontro né.

E aí no Suzana foi uma resistência muito grande, porque tava tudo consolidado, “aqui sempre foi assim, isso sempre foi assim”. Aqui então é mais difícil para você romper essa barreira e dizer: “existem outras maneiras da gente viver essa experiência com as famílias que não precisa ser nesse modelo né, existem outras maneiras da gente pensar os encontros com as famílias que não seja do dia da mãe que não seja existem outras possibilidades encontros que podem ser muito mais significativos e respeitosos com a natureza das crianças”.

E conseguiu?

Consegui, foi muito incrível. A Marcia ela, ela era muito parceira nesse sentido, eu me lembro que o primeiro dia das mães o que eu... eu não consegui tirar o Dia das Mães, mas eu consigo, o que eu consegui foi

pensar em cada grupo é partilhar um momento com filho né, então me lembro que no primeiro estágio a gente tinha as cantigas de ninar, então algumas acalantos, algumas cantigas, os brincos, e aí no Dia das Mães as mães chegavam em primeiro momento de cantigas e de acalantos; outro grupo foi de massagem né, então as mães cantavam músicas e as mães massageavam; no outro grupo foi uma ciranda; outro grupo para contar uma história. Então consegui mudar esse jeito... esse formato, e aí teve café da manhã pra todo mundo e depois no ano seguinte a gente já foi mudando, a gente foi fazer no dia da família e o dia de quem cuida, e aí foi um pouco essa... esse formato foi mudando. (...) a festa do Papai Noel. Aí eu quis trazer uma outra celebração, porque como a gente teve um projeto de contos durante o ano todo contava histórias para as crianças e aí eu queria fazer o encerramento de um círculo ou de um tempo vivido com as crianças, mas onde os personagens todos fossem os protagonistas e não Papai Noel, e que as crianças pudessem ler um livro de contos no final do ano. Tá, querem celebrar? Vamos celebrar então o fechamento de um ciclo, mas numa perspectiva das crianças. E aí alguma vez uma professora falou assim: “Shirley, olha já disseram que você chegou aqui, tirou o coelhinho da páscoa, tirou o chocolate, tirou o pirulito e agora quer tirar o Papai Noel” Eu falei: “então espera aí né”. Mas eu acho que primeiro ano foi mesmo né o ano de resistência por parte delas e um ano de sofrimento né (SHIRLEY DE OLIVEIRA, CEI Suzana de Campos, 2018).

Penso que seja perceptível a partir da fala da Shirley de Oliveira o quanto um currículo por “datas comemorativas” pode ser desrespeitoso às especificidades infantis e de suas famílias, de seus credos diferenciados, ou do direito de não exercerem nenhum tipo de culto nem credo, como prerrogativa de seu direito de liberdade religiosa, ainda mais sendo a escola pública uma entidade laica. Ao homogenizarem a forma de vivência de ritos, ciclos e temas, transformam em festividade o que nem sempre é motivo de celebração para todas(os). Há em nossas instituições crianças com diferentes configurações familiares, inclusive aquelas que fogem a “modelos” mais padronizados, as instituições acabam por reforçar e exaltar modelos já “privilegiados” em detrimento ao respeito daquelas(es) que “sofrem” com perdas, ou deslocamento diante de padrões.

Penso que, às vezes, em nome das tradições há uma defesa da conservação de datas, de fatos, de tempos, de acontecimentos, de homenagens enquanto registro histórico, o que parece um equívoco é o deslocamento do foco na tradição enquanto legado da produção histórica e cultural da humanidade para criação e conservação de uma memória coletiva e de uma identidade social que se prende a fatos, acontecimentos e ritos de uma cultura hegemônica, que muito pouco diz, de fato, às crianças pequenas. Tem-se a transformação da festividade cultural, popular ou não, que estou denominando de *festalização* como uma preparação das crianças nos ritos do consumo, acredito que cada grupo geracional tem a sua forma de viver,

a sua ludicidade, e buscar o seu entretenimento, e essas formas não devem ser transmutadas de um grupo geracional para outro apenas pela conservação, usando da ludicidade, da alegria, das vivências culturais como álibis para o preenchimento do tempo e para dar visibilidade ao trabalho que poderia ser feito pela perspectiva das crianças, de quais datas e ritos são importantes para elas. Ou de quais curiosidades de aprender levam até o encontro das grandes tradições, de nossos grandes acúmulos históricos que precisam ser deixados de herança, sem opressão da transferência de legado que precisa ser repetido ano após ano e “perpetuado”, sem a oxigenação das outras transformações sociais por quais passa a nossa sociedade na contemporaneidade.

A educação, enquanto busca por uma equiparação social, precisa agir nas desigualdades para promover justiça social, e não reforçar distorções, exclusões e opressões, sejam essas na ordem discursiva, comportamental ou da subjetividade coletiva de um tempo. Quem trabalha na educação está agindo na/sobre e com a categoria geração, como marcas de um tempo histórico, mas também, como a construção de uma identidade histórica, fruto do contexto específico, que detém linguagem e rituais próprios que precisam ser respeitados e não coagidos pela cultura, legado, linguagens, ritos, verdades, fatos, subjetividades de outro grupo geracional.

O documento do Currículo Integrador da Infância Paulista, ao qual a maioria das entrevistadas se reporta ao referirem-se acerca das práticas pedagógicas que estão a defender, é contundente em propor a descolonização do “currículo colonizador”, como aquele historicamente “privilegiou um único modo de olhar e produzir conhecimento”. Por descolonizar o currículo, o documento oficial da gestão do prefeito Fernando Haddad (PT) sublinha que:

significa, portanto dar visibilidade aos atores, culturas, conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo os bebês (SME/SP, 2015, p. 10).

Mas como afirmou Paulo Freire ao ser perguntado sobre que mudanças pretendiam introduzir no currículo da escola,

Mudar a cara da escola que, no nosso caso, é nos darmos ao esforço de fazer uma escola popular, necessariamente passa pela mudança curricular. Ninguém, contudo, **numa perspectiva democrática**, muda o currículo das escolas de uma segunda para terça-feira (...) (FREIRE, 1991, p.36, grifo meu).

Por fim, para fechar a tematização sobre práticas pedagógicas democráticas na Educação Infantil adentro ao ponto que Vitor Paro (2008) classificou como *autonomia discente*, mas que na Educação Infantil chamamos de participação infantil. Tenho tratado desde o início desta tese da importância que o tema da participação infantil tem para este trabalho, mesmo tendo sido deslocado do eixo central, ainda assim, foi o ponto de partida dos interesses e estudos, e foi em busca dela(s) que me desloquei até a capital paulista.

Mesmo antes de aproximar-me do campo da pesquisa e dos atores que o compõem, levantava a hipótese que o tema da participação ativa das crianças, via assembleias e *Conselho de Crianças*, dava-se em uma espécie de nicho dentro da rede municipal de educação, não sendo uma política “universal” homogênea declarada em normativa, mesmo que se constituísse conveniente a esta pesquisa que assim o fosse. Teci essa hipótese, pois parte das educadoras da rede de São Paulo que compõe o *campo* da educação infantil paulista, que é formado por pesquisadoras(es) das universidades do estado, profissionais das instituições redes municipais de educação, da rede privada e outras militantes que fogem a esses enquadramentos, ainda que se trate de um campo composto por muitas pessoas, também se trata de uma “comunidade político-afetiva” em que os membros reconhecem-se nominalmente, sendo assim, suas práticas, posições e ideologias são partilhadas e reconhecidas, mesmo com divergências e confrontos. O fato dessas práticas participativas das crianças não serem uma *agenda pública* comum e constante nesse *fórum* da área, trazia-me suspeitas.

Sendo assim, solicitei a Sônia Larrubia como primeira entrevistada, e pela posição “estratégica” em que esteve durante os governos Marta Suplicy e Fernando Haddad, que pudesse me “dar pistas” de instituições de Educação Infantil onde fosse possível encontrar práticas participativas das crianças pequenas. Naquele momento, Sônia é enfática em dizer que não se trata de práticas instituídas nem pela Secretária, nem fixas de uma instituição, mas elas se dão em decorrência das pessoas que ocupam a coordenação e gestão das instituições:

Olha... eu penso que vai muito... eu não vejo isso como uma coisa da Secretaria. Eu vejo isso mais nas pessoas, do que na Secretaria, porque assim todas as escolas que estamos falando viveram a gestão Luiza Erundina. Então são pessoas que trazem isso também na sua formação entendeu? (LARRUBIA, 2018).

Há um trecho do depoimento da gestora da EMEI Dona Leopoldina que vai ao encontro da fala de Sônia Larrubia, quando tece uma crítica a um certo alheamento da rede municipal de educação de São Paulo sobre os Conselhos de Crianças:

Então entendo a política pública assim também, não é só fazer o que está pedindo, mas fazer uma leitura do que tem por detrás. O que que eu vejo? Por exemplo, as meninas, as estagiárias que chegam ficam encantadas com Projeto da escola, como se fosse uma coisa de outro mundo, realmente, mas a própria Rede não olha para isso, nem assim... nem o próprio grupos às vezes não vê todo encantamento que ele produz, ou não vê toda a produção que se fez, por que isso ainda não está documentado (MÁRCIA COVELO, EMEI Dona. Leopoldina, 2018).

A partir dessa fala, foi necessário rever as concepções da pesquisa sobre construção de política de rede, pela naturalidade que Sônia atribuíra às pessoas, que ela bem sabia quem eram/são, a autonomia do desenvolvimento dessas práticas. Não há, em sua fala, nenhum tom de crítica, nem entusiasmo e enaltecimento a tais realizações. O que me leva a certa angustia, por antecipar esse momento de análise, e pensar: como abordar essas práticas que parecem diminutas na imensidão de instituições de Educação Infantil dessa rede, e ao mesmo tempo ganham uma propagação espetacular? Seria pelo caráter “novidadeiro”? Pelo contexto sócio-histórico brasileiro, em que práticas democráticas se fazem tão urgentes? Ou talvez por uma articulação com o campo teórico que incide fortemente sobre o tema da participação e protagonismos infantil? Esses são questionamentos que auxiliam no processo reflexivo sobre a temática, não tendo a pretensão de respondê-las.

Então, foi seguindo **as pessoas** que todo esse trabalho de pesquisa constituiu-se e chegou até aqui, pois, efetivamente, fora a *Revista Magistério*, publicação da Secretaria Municipal de Educação, em sua edição especial, nº 02 de 2015, que comemora os *80 anos da Educação Infantil Paulistana*, que apresenta um artigo como *Relato de Prática* de autoria da coordenadora pedagógica Meire Festa intitulado “Sua escola aceita um Conselho?”, apenas o documento dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, que aborda superficialmente as *práticas participativas organizadas em coletivo infantil*, não há um fomento explícito

nos outros seis documentos da área de Educação Infantil na gestão Fernando Haddad que indique o incentivo, mesmo que autônomo, à realização de Conselhos de Crianças e Assembleias.

E é nesse ponto que mora o *dissenso* tal qual no sentido atribuído por Rancière (1996b) ao termo, enquanto um paradoxo que enseja em si o problema e a solução. O exercício da gestão democrática que tem como premissa *democratizar a democracia*, ou seja, tem a intencionalidade, o compromisso e a responsabilidade com a proposição de práticas políticas ideologicamente afinadas com a vivência e aprimoramento da democracia e precisa deixar isso bem claro. Se, efetivamente democráticas, as políticas não podem “normatizar” a democracia “por decreto”, ou seja, imporem e padronizarem tais práticas e vivências, seria um contrassenso. A opção por basear vivências cotidianas a partir dos valores democráticos precisa ser de interesse, deliberação e ação dos atores envolvidos, a democracia é tributária da autonomia individual, mas principalmente da organização coletiva em que a coerção pela força faz-se ausente, o que não significa que não haja regulação em que regras e leis, mesmo que pareçam impostas, fazem parte do acordo coletivo. Assim posto, acredito que essa é uma possível interpretação porque práticas democráticas aconteçam apenas em poucas instituições de Educação Infantil na rede paulistana.

Na minha leitura, há mais uma invisibilidade do que uma ausência do tema e do fomento a essas práticas, lembrando que elas têm sido fomentadas pela perspectiva adulta de “escuta das crianças”, mas não como práticas democráticas participativas. Essa invisibilidade se tomarmos o quantitativo das instituições de Educação Infantil da rede, e hipervisibilidade se centrarmos no núcleo *político-afetivo* das educadoras freiriana, dificulta dizer da gênese desses Conselhos de Crianças e caracterizá-los de forma mais generalizada. A partir da pista que são *determinadas pessoas* que realizam essas práticas democráticas, e, no capítulo anterior, creio ter clarificado quem são essas pessoas no sentido de uma *identidade coletiva*, a caracterização dos Conselhos e Assembleias tem no protagonismo da participação das crianças sua força motriz, mas também, conforme teci no segundo capítulo, essa *participação* pode dar-se de diferentes maneiras, e será ela que configurará as especificidades de cada *Conselho de Crianças*.

Avalio, que, dentre as várias práticas democráticas possíveis dentro do contexto educacional, a *participação infantil* mereça protagonismo, desde que ela não anule a importância da *atuação* de outros atores, e das demais práticas e

temáticas. Isso pode ser percebido na fala das entrevistadas, onde há a incorporação de uma concepção pedagógica que afirma filiar-se a uma Pedagogia da Infância que se centra em proporcionar a autonomia das crianças cotidianamente, escutá-las, pautar a prática docente a partir delas e com elas, é tão importante quanto a atividade pontual das *Assembleias de turma* e do *Conselho de Crianças*.

Das dez pessoas entrevistadas, apenas duas detiveram-se a falar sobre a prática do *Conselho de Crianças* mais detidamente, contando sobre como surgem em suas instituições, e suas falas ratificam a perspectiva da iniciativa pessoal. O que não desmerece, a meu ver, essas iniciativas, mas que dificulta análise na perspectiva de uma política de rede. Ainda assim, elas continuam a atuar como uma prática democrática no interior dessas instituições e na formação política e cidadã das crianças participantes. Terei outras considerações após apresentar os relatos das educadoras. Princípio pela gestora da EMEI Dona Leopoldina Márcia Covelo, escola municipalmente reconhecida pelo êxito dessa ação, ganhadora de premiações nacionais⁴⁷ pelo desenvolvimento dessa prática.

Então, aqui surgiu em 2012 quando eu entrei, eu trouxe porque é uma prática que eu já tinha desde professora né. E aí quando eu ingressei como diretora, primeira coisa que eu falei “precisa instituir um conselho na escola”. Então eu trouxe para cá também, então em 2012, e desde então que nós fazemos. Esse ano ele tá até atípico, mas até o ano passado nós fazíamos uma assembleia com todas as crianças e a levantávamos algum assunto que nós percebemos através das conversas, através do que as crianças vão falando, alguma temática que tá urgente, e aí essas crianças falavam um pouco sobre isso e levavam como tarefa discutir isso nas suas turmas, e aí o representante, o representante das turmas... nós tínhamos primeiro era um representante aí começou assim, dois anos seguidos era um representante, aí nós começamos a ver que às vezes eu tenho um ou mais menino ou menina e eles reclamavam (...) e aí as crianças começaram a falar também que não era justo só o professor escolher, que eles queriam escolher. Então aí depois né de 2 anos com essa prática, um ano e meio, nós começamos então a ter dois representantes: um menino e uma menina de cada sala, um escolhido pelo professor e outro escolhido pelos alunos, então se a professora escolhia... primeiro escolher as crianças, então se elas escolhessem uma menina, então a professora escolheria um menino. E aí é essa dupla representativa eles vinham com a discussão que eles tiveram né na turma deles e traziam para esse conselho deliberar. Então que que nós vamos fazer com isso? E aí esse conselho delibera e aí os representantes levam para turma o que foi decidido, porque cada turma tem um olhar a cada turma tem o que fazer. E aí se encaminha para alguma ação, então nos primeiros anos essas ações foram muito pra dentro da escola, então eles começaram a nos mostrar os tempos e espaços da

⁴⁷ Prêmio Paulo Freire Qualidade da Educação Municipal (2015); Prêmio Territórios Educativo do Instituto Tomi Otake (2017) e o Prêmio Desafio 2030 – Escolas Transformando o Nosso Mundo (2017).

escola, então a escola antes era muito pautada na questão do cuidar, então assim eram rotinas muito fechadas, tinha hora de almoçar, escovar os dentes, dormir, as crianças queriam o lanche, tinha televisão na sala de aula.... E aí as crianças começaram a mostrar para gente que a primeira coisa que eles não queriam na escola era dormir e isso foi uma dificuldade, porque assim tanto os pais, quantos professores “não, mas eles precisam como que não vão dormir?” eu falei bom, foi uma revolução dentro da escola (MÁRCIA COVELO, EMEI Dona. Leopoldina, 2018).

Márcia Covelo relata o processo inicial de constituição do Conselho de Crianças na escola, como ele vai mudando a cara da escola, tal como tanto sonhou Paulo Freire. A fala dela remete a minha experiência pessoal como gestora da Educação Infantil no município de São Luís – Maranhão, durante o ano de 2013, logo após a conclusão do mestrado, em que eu havia estudado a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil e achava que, em decorrência disso conseguiria fazer determinadas mudanças na rede, e vivi a frustração de não conseguir ser compreendida na necessidade de tais mudanças. Faltava, à época, compreensão das educadoras da educação da pequena infância da rede sobre as concepções pedagógicas demonstradas aqui ao longo desse capítulo, e a mim também, a respeito de uma abordagem metodológica “democrática” para fazer-me entendida. Ao final dessa curta e intensa jornada, eu saí com a intuição⁴⁸ de que tais mudanças só poderiam efetivar-se se viessem das crianças, se fossem construídas a partir delas e com elas, com as educadoras dispostas às mudança de postura e de valores, és que essa intuição me trouxe até aqui.

O outro destaque que gostaria de evidenciar a partir da fala da Márcia Covelo, que evidenciei em negrito, é quando ela anuncia com uma pista sutil sobre uma caracterização do Conselho, ela diz: “nos primeiros anos essas ações foram muito pra dentro da escola”, no que diz respeito às temáticas debatidas, e como práticas infantis são operadas nele e a partir dele. O depoimento que destaco na sequência, da Naime Silva, professora da EMEI Gabriel Prestes, também corrobora com essa visão da assembleia de crianças e de turma, e do próprio Conselho de Crianças assumindo, em alguns momentos, um perfil mais *consultivo*, de ouvir as crianças sobre questões metodológicas, das escolhas das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com elas e para elas.

⁴⁸ “Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar mas conhecer passa também por adivinhar (FREIRE, 2001, p. 109).

A ideia original da Arlete era: escuta de professor com uma psicanalista, salas ambientes, e Assembleia de crianças para que as crianças escolhem os projetos em cima das vivências e nas salas ambiente, então era uma proposta incrível. Desculpa, era uma proposta muito boa (...). A proposta é muito boa, entendeu, só que teve todo esse desconforto da equipe, nós terminamos a sala ambiente, começamos a criar, seguimos o outro caminho, mas que ia dar no mesmo lugar, por que? Porque em 2015 quando a gente começa a discutir os campos de... as professoras chegam à seguinte conclusão... que foi uma conclusão das professoras, porque me lembro de ter me emocionado muito naquela... que a gente estava discutindo e teve uma hora assim, a Professora Eliana (...)ela disse assim: “então Naime, isso que a gente tá discutindo...” que bonitinha “...significa que a gente não precisa mais de turma, porque as crianças podem ficar soltas pela escola, cada uma de nós assume um campo de experiência, e as crianças escolhem quais experiências elas querem participar, e a gente pode discutir isso nas rodas de conversas nas assembleias”. Então o que é Eliane chegou à conclusão era o que a Arlete já tinha desenhado (...) (NAIME SILVA, EMEI Gabriel Prestes, 2018).

Para Antonio Gariboldi (2019) da Università di Modena e Reggio Emilia, a assembleia de turma das crianças é a construção do contexto participativo, a forma de introdução do pensar junto, da socialização a partir da fala dos colegas, da reflexão que precede a elaboração de uma pergunta, e do exercício de estar sempre disposto a perguntar, a interagir, a opinar e a posicionar-se. Vejo eu, como uma forma ética de inserção individual no coletivo, baseada na ética da alteridade, de respeito à voz e opinião dos colegas, de sua maneira de pensar diferente e de querer coisas diferentes do que eu, e, provavelmente, ter que admitir que as ideias, interesses e vontades podem ir mudando, que nada está pronto, e para concretização de certos anseios será preciso a participação colaborativa de todos e de cada um. Nos casos descritos nesta pesquisa trata-se de uma prévia para o encontro ampliado com os colegas das outras turmas, o Conselho de Crianças, que reúne os representantes de cada turma como porta-vozes dos anseios do coletivo da turma que fazem parte. É a preparação para hora do confronto de ideias.

Então o trabalho com as crianças ele segue na mesma linha do trabalho das professoras que é buscar essa Filosofia de vida mesmo, de buscar como é que você constrói essa humanidade? Como é que você constrói até esse ser social esse ser político? Esse ser ético e esse ser estético? Como é que você constrói isso? Porque é muito fácil falar “aí, eu trabalho os princípios”, mas como é que você trabalha esses princípios? E como a criança sentiu? Ela sente no corpo! Então você tem que trabalhar com ela, não dá para falar com a criança ela, ela vai desenhar, ela vai fazer uma maquete ela vai usar várias linguagens. Então não adianta você falar uma coisa e fazer outra. Então no conselho é isso também, é uma coisa muito de filosofar com as crianças, eles vão filosofando sobre as coisas, a casa na árvore surgiu assim, de um sonho foi feita de uma pergunta: qual o sonho que vocês

gostariam de ter na escola que não tem? Uma casa na árvore. Ah, e como que seria essa casa? E desse sonho dessa construção olha a realidade que virou, um arquiteto transformou... o arquiteto do museu transformou o desenho das crianças no projeto arquitetônico de verdade, a arquiteta agora da associação de moradores transformando a praça em realidade. Então olha isso a criança por entender que o sonho dela aliado à uma ação dela pode acontecer numa outra ação, ela pode ver essa transformação acontecendo, é a transformação social que a gente acredita. Agora, se a criança não exercer essas ações, a gente não pode dizer que ela exerça a cidadania (MÁRCIA COVELO, EMEI Dona Leopoldina, 2018, grifos meus).

Essa passagem do depoimento da Márcia Covelo é bastante completa e profunda, pois tangencia muitos aspectos das concepções que respaldam essa prática como *pedagógica democrática filosófica e sensorial*, o que remete-me ao pensamento foucaultiano de construção de uma *estética da existência*, de uma forma de estar no mundo *com filosofia*, com posse da potencialidade de seus pensamentos e ações. Ela levanta um pertinente questionamento quando quer fazer uma reflexão crítica a quem afirma que pauta as ações pedagógicas nos *princípios* prescritos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2009) e ratificados pelo documento dos *Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista* (2015) - que lembrando são os **princípios éticos, estéticos e políticos** -, “E como a criança sentiu? Ela sente no corpo!”, em seguida, ela vai dando concretude aos pensamentos infantis, aos seus anseios, mas isso não ocorre a partir de um processo direto puramente racional que se transmuta em uma expressão verbal, ele é construído pelo ato reflexivo de fazer a criança pensar sobre, por meio de questionamentos, mas também lendo “como ela sente no corpo” sensorialmente, o quê ela desenha e as suas outras cem formas de expressar suas múltiplas linguagens, como diz de seus sonhos, sobre por onde passam as suas filosofias.

Por fim, e não menos importante a fala do exercício da cidadania infantil, mas não da cidadania passiva e receptiva de direitos, na verdade, mas da ação de exercê-la. De operar com suas potencialidades e *il pensiero progettuale* (GARIBOLDI, 2019) transformando-as em ação em realidade, trata-se de sua ação política dada no coletivo, na relação de horizontalidade com os demais atores políticos, o que mais uma vez legitima e insere a prática do Conselho de Crianças como extremamente democrática, valores foram partilhados e as ações se sustentam claramente em princípios acordados coletivamente. A casa na árvore é só uma das *materializações* possíveis da ação participativa das crianças nas assembleias e conselho, não que a materialização seja imprescindível, mas, na

EMEI Dona Leopoldina ela vem acontecendo, pela casa na árvore, pelo barco, pela mini quadra, pela vizinhança estabelecida entre as casinhas de boneca, tudo fruto da deliberação das crianças no Conselho. O relato de Márcia continua a acrescentar, mas a fala dela potencializa-se com as imagens fotográficas que também acrescento após da sua fala.

(...) a gente aqui teve tem um princípio de deixar uma verba para as crianças decidirem sobre alguma coisa que eles queiram, estão no ano passado eles queriam um barco, não sei de onde surgiu a discussão não lembro direito, mas eles queriam um barco, e o barco custava caro. E as professoras “não, mas né, tem isso.. tem aquilo..”, eu falei: “gente olha essa verba é destinada às crianças, eles vão decidi, o barco fere os princípios do nosso projeto?”, “não, ele é simbólico né...”. Então a gente foi discutindo, e aí construindo né, mais do que construindo, mas assim revelando mesmo que essa criança ela entendeu o princípio da escola ela não pediu um tobogã para o parque, ela pediu um barco, e por mais que os professores não gostassem desse barco, foi comprado ele está lá, e os pais também, e ele custou R\$ 4.000,00 que nós angariamos em festas, está lá nesse parque aqui, tá no canto.

Então assim, a quadra de futebol, por exemplo, as crianças mostraram pros adultos que aquela quadra é para adulto, não é para criança e foi um auê. Então assim a gente coloca esse também no conselho de criança junto com conselho de adultos para discutir né, e as crianças desmontam os argumentos dos adultos e isso é lindo né. Porque o que acontece é que as famílias também vão aprendendo a escutar as crianças, a dizer que ela tá a revelar o que ela tá dizendo, e vendo também que a criança não fala só com a boca, então assim se essa criança tá muito violenta ela tá mostrando agressividade é porque alguma coisa de agressiva também tá acontecendo com ela. Então olha o alcance que a gente tem, sai da criança passa pelos adultos da escola e sai né, e essa criança... sai para os pais, para as famílias, para todo mundo. E a criança quando sai daqui ela vai para outra escola, aí ela pede que tenha o conselho só que muitas vezes ela não é acatada. Eu já tive diretores que me ligaram “aí como é que você faz conselho? porque tem um aluno daí que queria, que não sei o que...”. Semana que vem eu vou ter uma diretora que vem uma EMEF que as crianças vão para lá, e aí ela vem para conversar para saber como é. Então assim isso vai reverberando, e mesmo criança quando ela nota que ela não consegue trazer no conselho, ela vai tentando de outras formas, leva as coisas para gestão (...).

Figura 9: Casa na árvore EMEI Dona Leopoldina/SP– Projeto das crianças



Fonte: captura e arquivo da pesquisadora

Figura 10 : Mini quadra EMEI Dona Leopoldina – desejo das crianças de terem uma quadra do tamanho delas



Fonte: captura e arquivo da pesquisadora

Novamente a fala da Márcia Covelo sinaliza não só sobre as pautas do Conselho de Crianças de sua escola, mas sobre o nível de participação das crianças na gestão da instituição com uso de recursos para isso, as decisões delas sobre o

uso desses recursos não modificou apenas o perfil da prática docente, e a dinâmica curricular, mas a “cara” da escola, compra de brinquedos, a disposição deles pela nas escola e os usos do espaço. Essa é a mesma lógica do Orçamento Participativo Criança – OP Criança que aconteceu na Cidade de São Paulo a partir de 2003 na gestão da prefeita Marta Suplicy, que, infelizmente, não perdurou por muito tempo nem se estendeu como política municipal dentro das Instituições de Educação Infantil. Por exemplo, no caso das *Casinhas* de boneca, a princípio, só havia uma *Casinha* e com a aquisição de outra as educadoras achavam que deveria ficar uma em cada lado da área externa, que é de mais 3.000 m², mas as crianças disseram que não, que as *Casinhas* deviam ficar uma do lado da outra, para que elas pudessem brincar de vizinhos, afinal, “como iam estender os varais de uma casa para outra se não tivesse a casa vizinha?!” Há uma racionalidade lógica, lúdica e cultural que atuam articuladamente, a compreensão disso só é possível pela direito à voz, à fala, à opinião e a capacidade de escuta.

Ainda conforme a fala da gestora, as crianças demonstram que compartilham os princípios do Projeto Político Pedagógico da instituição, pois guiam as suas ações e as escolhas em comunhão com ele, ao mesmo tempo em que colaboram para a sua execução. Mas ela também é contundente em afirmar que nem tudo que as crianças desejam é possível e realizável,

acho que você tem que pensar assim, quando tem um Conselho de Crianças, eu não vou fazer tudo que as crianças querem, eu vou ler esse discurso e pensar no que está por detrás de todas as coisas que as crianças levantam, e nem por isso eu vou fazer tudo que elas querem (MÁRCIA COVELO, EMEI Dona Leopoldina, 2018).

Essa fala pode ser complementada com o trecho que apresento em seguida, em que Márcia dá destaque ao papel das famílias, e como esse processo participativo é construído coletivamente em um processo de negociação contínua, que nem sempre todas as vontades serão atendidas, nem por parte da gestão, nem das docentes e por vezes, das crianças. Isso pode gerar descontentamentos e conflitos, mas não o descumprimento dos acordos democraticamente estabelecidos, em que prevalece a vontade da maioria, desde que se esteja de acordo com o PPP da instituição. A discussão em si é formativa, exige argumentos, perguntas, reflexões, empatia e dissensos, provocando em todas(os) que participam, independente de suas Idades, a consciência da pluralidade da realidade, o que leva a um agir menos impulsivo e individualista.

Figura 11: Casinhas da EMEI Dona Leopoldina/SP



Fonte: captura e arquivo da pesquisadora

Figura 12: Regras do uso das Casinhas decididas coletivamente pelas crianças – EMEI Dona Leopoldina/SP



Fonte: captura e arquivo da pesquisadora

(...) os pais eles colaboram muito para quebrar algum nichos né que antes estavam instalados dentro da escola, então, por exemplo, as datas comemorativas ou, por exemplo, tem um grupo de pais né veganos, vegetarianos que trouxeram outra ideia de festa para escola, então de inserir esse tipo de alimentação. Então eu só vejo facilidades, porque assim como ele sabem que o diálogo é aberto, então nós não temos problemas com a comunidade, pelo contrário, aí eles sempre estão nos ajudando a

pensar algo diferente. É óbvio que uma democracia cada um pensa de um jeito, mas o que a gente sente é um grande respeito tanto da escola para com a comunidade, como da comunidade para com a escola. Então a partir do momento que ele se sentem seguros de saber que eles são ouvidos, que eles são levados em consideração e nós também, então o diálogo ele é mais positivo nesse sentido. (...) por exemplo, agora a gente teve uma discussão muito grande sobre o brinquedo na escola então eu tinha um posicionamento contra o brinquedo todo dia na escola, porque eu acho que vai contra os nossos princípios, dessa alavancar o comércio, da competição entre as crianças, mas ao mesmo tempo tem toda uma discussão, não, mas a criança quer trazer brinquedo de casa, então como é que vai ser isso? Então nós fomos discutindo essas questões. E conselho passou coisas que eu não gostaria que tivesse um passado, mas passou, né, passou e isso foi referendado. Então acho que todo mundo tem essa segurança, porque realmente há uma discussão, e que depois, por exemplo... então agora nós estamos discutindo que tipo de brinquedo você vai trazer, não é qualquer brinquedo que cabe dentro da escola, então agora a gente tá nesse tema de discussão.

Em duas passagens dos relatos da Márcia Covelo, ela sinaliza o processo de *exteriorização* do Conselho, de duas formas distintas, tanto das pautas, que passam a relacionar-se a demandas da comunidade, da sinalização das ruas, assim como dos cuidados com praças próxima à escola, temas que envolvem a vivência da cidade e desterritorializam as crianças do cerco dos muros da instituição, que por mais bonita e ampla que seja, não deve ser uma ilha, mas manter relação direta com as questões da cidade. Isso é feito de muitas maneiras pela instituição, principalmente por via de “parcerias”, e aqui tem um aspecto que merecia ser aprofundado no qual, nesse ponto da caminhada já não me é mais possível por falta de folego, afinal trata-se relações público-privado na Educação Infantil.

Por ser ganhadora de várias premiações a EMEI Dona Leopoldina as suas práticas reverberam dentro e fora da rede, as pessoas que comungam da mesma perspectiva buscam a construção da *democracia local*, daquela que nasce pequena, nasce do possível e do viável, mas é persistente, cotidiana, atitudinal, propositiva, projetiva, experiencial. Creio que é caso da EMEI Laura da Conceição P. Quintaes, onde Margarida Barbosa é professora, e onde começaram a vivenciar a experiência do Conselho de Crianças, no final do governo Haddad.

(...) depois dos indicadores, que a gente tentou fazer com as crianças, mas a gente viu que tinha alguma coisa que não estava encaixando, a gente tentou, eu fiz com as crianças, eu e a minha colega fizemos um indicadores das crianças, para ela, só para as crianças, só que a gente percebeu que não teve o mesmo retorno das crianças, primeiro porque elas não tinham vivido os indicadores com as famílias, então para elas, elas nem entenderam muito bem o que eram os cartões, e assim porque nas perguntas que a gente fez a gente colocou “você brincou de barro, água...”

e as ao invés de colocar “o professor ofereceu” a gente colocava a criança” né. Então acho que isso foi uma... deu uma diferença. Aí a gente vai nesse processo que as crianças falavam, porque elas estavam pensando que tava acontecendo, elas tinham coisas a dizer né, e aí a gente teve uma festa de dia das crianças e eu fiz uma conversa com as crianças e falei também para eles, o que que eles queriam que tivesse na festa, e eu lembro que uma menina falou que queria sorvete, e queriam picolé, e eu lembro que eu passei correndo lá na sala da diretora, eu falei “as crianças falaram que querem sorvete, eles querem picolé”, e fui embora, mas eu não tinha combinado nada (...) e aí no dia das festa das crianças de repente chega uma van com o sorvete, eu falei “nossa que massa”, e aquelas crianças com picolé. E aí a gente começou a pensar nisso, foi todo um conjunto de coisas, e aí outras pessoas também foram trazendo outras coisas, e a gente pensou em como é que a gente pode sistematizar né. E outra escola fazia o Conselho e a gente começou a compartilhar essas experiências com outras escolas. E que é um exercício de democracia também, que eles têm eles tem que primeiro entender o que é um representante, depois o que o representante tem que trazer de volta o que foi decidido. Então principalmente para as crianças menores eu sinto que demora para caramba, por exemplo, agora que eles estão entendendo como é que se dá, agora que eles estão trazendo o que foi acertado na assembleia, mas eu também não exijo muita coisa também, eu acho que mais do que ficar trazendo respostas é o aprendizado de você viver isso, né, de você levar a voz dos seus colegas, de você está dentro desse movimento. eu acho que isso foi.. (MARGARIDA BARBOSA, EMEI Laura da Conceição/SP, 2018).

Evoco então, a contribuição da professora Margarida Barbosa, primeiro, por que ela aborda explicitamente a influência do documento dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista* (2016) como desencadeador dessa prática, isso também é dito em unanimidade por todas as outras colaboradoras desta pesquisa e pelo ex-Secretário Municipal de Educação César Callegari, pelo papel de fomentador da participação de toda a comunidade escolar nesse processo auto avaliativo das instituições de Educação Infantil da rede. O documento, também escrito de forma participativa por várias educadoras da rede, tem um formato próximo ao documento dos Indicadores Nacionais (2009), mas Margarida relaciona-o diretamente ao Conselho de Crianças.

O documento paulistano tem especificidades que o distinguem da versão nacional, que é a incorporação de três novas dimensões, fruto do debate coletivo e das demandas da própria rede municipal, que demonstra um avanço de concepção em relação aos Indicadores Nacionais⁴⁹, essas novas dimensões intitulam-se “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”; “Multiplicidade de experiência e

⁴⁹ Tanto em minha dissertação de mestrado (CANAVIEIRA, 2010) quando analiso o processo de elaboração do documento, quanto em outro artigo em que aprofundo a Dimensão sobre a Interação entre as Crianças (CANAVIEIRA, 2011), teço algumas críticas a perspectiva limitada que o documento organizado pelo governo federal, que mesmo também tendo sido organizado coletivamente, deixou nos aspectos do protagonismo infantil, da interação entre as crianças e na visibilidade dos bebês.

linguagens em contexto Lúdicos para as infâncias” e “Relações étnico-raciais e de gênero”, a importância desse documento como um forte mobilizador da Educação Infantil paulistana tem sido pauta de várias pesquisas, por isso não irei me aprofundar nele, mas reafirmar que dentre as dezesseis questões, distribuídas entre os 3 Indicadores da Dimensão 2 – sobre Participação, escuta e autoria dos bebês, quatro questões, mesmo que não abordem diretamente a realização de assembleias, conselhos de crianças e fale explicitamente de práticas democráticas participação direta ou por meio de representatividade no que diz respeito ao processo de gestão e das práticas pedagógicas cotidianas, ele faz as seguintes indicações:

2.2.1 As vozes de bebês e crianças manifestadas em gestos, silêncios, toques, olhares, movimentos, brincadeiras, desenhos, falas e demais formas de expressão são consideradas para a construção do Projeto Político Pedagógico?

2.2.2 O planejamento da educadora e do educador acolhe, inclui e se transforma a partir da escuta atenta das vozes infantis?

2.2.5 Os bebês e crianças participam da organização do cotidiano educativo, compartilhando a autoria de seus projetos, escolhendo, decidindo e dando sugestões?

2.3.1 A documentação pedagógica revela as vozes infantis, sendo instrumento que pode ser revisitado e avaliado para redimensionar a prática educativa?

2.3.3 as fotos, filmagens, escritas, painéis e outras formas de registro revelam os interesses, sugestões, decisões e ideias dos bebês e das crianças?

2.3.4 Bebês e crianças participam de momentos de avaliação da Unidade Educacional, tendo suas opiniões, ideias e perspectivas consideradas como elementos importantes para a (re)organização das ações? (SME/SP, 2016).

Na minha percepção, mesmo o documento não sendo explícito na forma metodológica que as educadoras devem proceder para garantirem a participação infantil, há uma forte indicação que ela precisa ser garantida, pois ela é considerada como critério de qualidade da prática educativa das unidades educacionais, razão pela qual a professora Margarida se debruça sobre ele para o exercício de implementá-lo junto às crianças. O uso dos Indicadores Paulistanos pela EMEI Laura da Conceição P. Quintaes e a oportunidade ímpar que esta professora proporcionou ao convidar-me para integrar a reunião do Conselho de Crianças de/em sua EMEI, permitiu olhar essa prática por dois lados, mesmo que o convite tenha sido um tanto inesperado e intempestivo, não dando tempo para “me preparar” para o encontro com as crianças e com esse *objeto* em movimento, a relação da experiência do Conselho de Crianças com o documento de auto avaliação das

instituições de educação infantil, enquanto normatizador de uma forma de olhar em busca da qualidade, me fornecem ferramentas de análise que só os estudos teóricos não garantiram.

Como experiência inesperada, a minha participação no Conselho de Crianças foi muito mais como curiosa, *adulta atípica*, do que de investigadora pautada por um olhar preparado, que poderia ter hipóteses prévias para serem confirmadas ou negadas, ou de observadora externa que buscasse não ser percebida, nem interagir, mas não foi nada disso, a professora Margarida avisou às crianças da sua turma que eu iria e fui recebida com aquela ansiedade festiva das crianças, mas que era mútua. As crianças sabiam que eu queria saber coisas delas, e creio que elas queriam contar-me, mas a dinâmica do cotidiano da instituição mudou o rumo do planejado pela professora Margarida, pois eu mesma, não tinha plano nenhum. Então, em vez de conversar com as crianças, após o Igor, crianças de cinco anos da turma da Margarida que me apresentou toda a escola, fui encaminhada para entrevistar a diretora Solange Ferreira.

Depois de quase duas horas entrecortadas de entrevista, fomos para a reunião do Conselho de Crianças, que tinha como pauta a restauração da praça do bairro próxima a EMEI, e, como convidados, além de mim, crianças das instituições vizinhas e representantes da Subprefeitura da Região. Como a reunião demorou a começar pela espera dos inúmeros convidados as crianças estavam inquietas, mas era uma inquietação diferente, era quase silenciosa, pacífica, vivenciada pelos corpos, como foi expresso anteriormente, os *corpos sentiam*. Avistei nisso, um sinal, um alvo para focar, haja vista, eu também esta inquieta pela ausência de um planejamento prévio como aprender o máximo possível e ao mesmo tempo direcionar minha atenção a um foco mais peculiar.

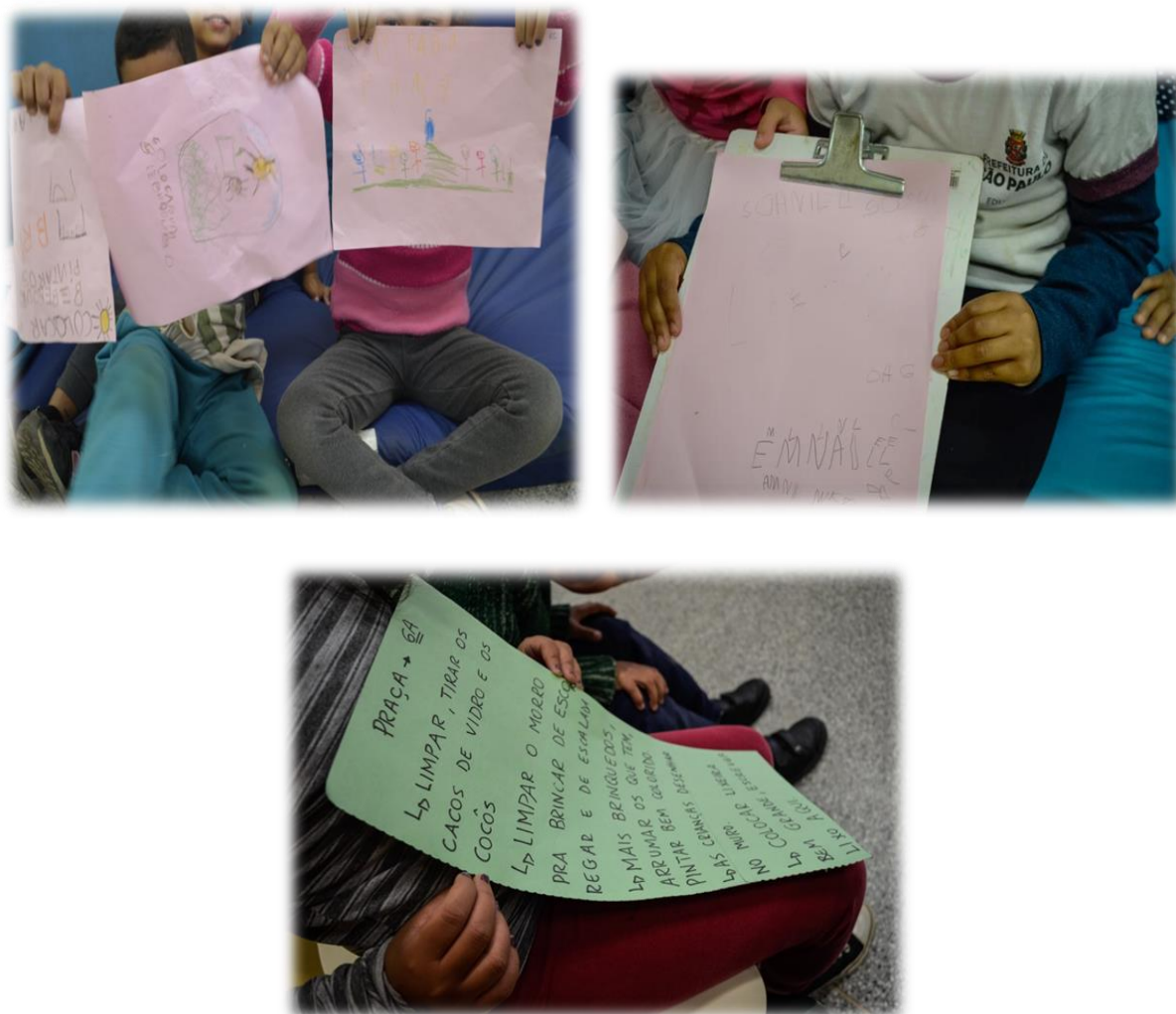
Usei então a minha câmera fotográfica como mediadora das relações, mas também, como provocadora de novas inquietações. Eu não tinha/tenho um termo de autorização do uso das imagens das crianças, e as questões éticas saltitavam dentro de mim, mas, a princípio, pensei em usar as imagens apenas para ajudarem a refletir sobre a participação infantil e a dinâmica metodológica do Conselho, assim como pela riqueza da participação infantil de corpo inteiro ou desses corpos infantis que participam, que se mostram, que falam, que demonstram, que ratificam, legitimam, negam e negociam. Resolvi ousar apresentar aqui provocações pelas imagens, acreditando que outras pesquisas e espaços podem dar conta de narrarem

o funcionamento da dinâmica de um Conselho de Crianças, mas mais ninguém poderia apresentar a presença participativa que eu vivenciei, que não eu mesma, por meio das minhas fotos.

As fotos não visam apresentar as crianças individualmente, paradas, pousadas, no exercício de uma ação política ensaiada, aos moldes do mundo adulto. Eu estava sentada no chão em círculo com elas, todas e todos me viam com a câmera fotográfica em mãos, e no primeiro momento houveram sim alguns *atravessamentos* que buscam visibilidade, mas enfim, o Conselho de Crianças não visa promover essa visibilidade? Que não dar-se apenas verbalmente, mas com o corpo inteiro conforme já foi dito. Não seria esse um espaço legítimo para esse protagonismo? Um espaço que se propões a evidenciar a participação infantil em seu processo educacional, ao mesmo em tempo que busca construir alguma espécie de conhecimento novo a esse respeito? Falamos muito de escuta, mas nem sempre damos conta de ressoar suas as vozes, assim sendo, é provável que o exercício de vê-las também pode provocar reflexões e elaborações. Cabem algumas considerações após a apresentação dos recortes fotográficos, fragmentos dinâmicos e incompletos, que visam convocar o olhar para ação coletiva, que só ganham sentido se vistos como um plano-sequência.

Figura 13





Ao ver e rever essas cenas acompanho corpos em participação, crianças que vivenciam suas primeiras experiências cidadãs com a inteireza de seus corpos, como faziam os Atenienses (SENNETT, 2016) na primeira experiência democrática da qual se tem notícia. Os vejo como sujeitos de comunicação, que mesmo com alguns receios, parecem de posse de suas palavras, gestos e pensamentos; que ao dedicarem-se ao entendimento e debate de um assunto refletem sobre o seu ato comunicativo, empoderando-se dele. Como afirma Gariboldi (2019), ao revelarem-se descobrem-se, individual e coletivamente, o que pode levar ao desenvolvimento da capacidade empática. Vejo então o exercício da alteridade infantil.

O Conselho e a Assembleia de Crianças passam a figurar como uma *prática social infantil*. Acredito ainda, que eles contribuem para um outro processo de socialização do qual não estamos habituados a tratar, a socialização política, que introduz as crianças na esfera da vida cívica, da vida pública democrática, onde

aprendem a ser e viver no coletivo. Pela participação infantil em instâncias criadas e destinadas para que elas deem as suas opiniões, dizerem o que pensam, fazerem suas negociações e projetarem ações, há uma apropriação das regras, estratégias e formas de atuação em sociedade que historicamente têm sido dominadas pelo mundo adulto. Mas, assim como em outras esferas, em que os papéis sociais têm sido apropriados pelas crianças pela “reprodução interpretativa”, conforme observou Corsaro (2008), a esfera da atuação política também pode ser, e, por sua vez, o Conselho de Crianças cumpre com essa função sem nenhum demérito.

O uso dizer que a participação ativa das crianças nesses espaços ao mesmo tempo em que institui uma esfera de ação pública e política, também é instituintes de uma subjetividade política. E, assim, as instituições de Educação Infantil concretizam-se efetivamente como *Fórum da Sociedade Civil* (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003. p.87), pois, há anos, algumas escolas já conseguem reunir, ouvir e articular a participação dos pais e comunidade para discussão dos problemas sociais da comunidade e da escola, mas bem poucas conseguem fazer isso com as crianças. Para esses autores, não é de hoje que a instituição de educação e cuidado da primeira infância tem que desempenhar o papel de um *fórum na sociedade civil* favorecendo a visibilidade, a inclusão e a participação ativa da criança pequena na sociedade civil, “onde crianças e adultos se reúnem e participam juntos de projetos de importância cultural, social, política e econômica” (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003. p.17).

No exercício de sua atuação no Conselho e na Assembleia, as crianças vão aprendendo que o mundo e a existência não estão pré-definidos, e prontos para o *consumo*. A vida e o mundo estão em construção, e essa construção não é feita individualmente, mas em grupo, no coletivo, e aprendem que quanto mais plural for esse coletivo mais a potencialidade das possibilidades serem agregadoras, respeitadas, igualitárias e solidárias, por isso as crianças podem e devem *tomar parte* nesse processo de construção.

Defenderei os espaços de participação infantil como fóruns da circularidade de ideias, opiniões, conflitos, negociações e simbolização da vida infantil na contemporaneidade. Espaços sensíveis de promoção do engajamento, da construção de parcerias, ou seja, da *cultura de pares*, podendo ser também o lugar da visibilidade das *culturas infantis*, de sua participação criativa e imaginativa, que olha para todos os temas de forma peculiar, por isso não deve atrelar-se apenas ao

cotidiano pedagógico das experiências e aprendizagens, nem só às demandas sociais, mas aos temas do mundo lúdico, fantástico, ficcional, assim também, como para uma perspectiva projetiva de um novo real, para sonhar e construir *um outro mundo possível*.

6 O FIM QUEM DÁ SÃO AS CRIANÇAS, E ÀS VEZES NÃO TEM FIM: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS COMO CAMINHO DE VOLTA

Não tivemos especulação. Mas tínhamos adivinhação.
Tínhamos Política que é a ciência da distribuição.
E um sistema social-planetário.

Oswald de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928.

Chegar até esse capítulo tentando estabelecer um ponto final é extremamente difícil, ultrapassando questões teóricas e da falta de fôlego da exaustão da caminhada, é fruto dos muitos atravessamentos que transbordam essa tese, é da ordem das separações, dos novos lutos, do desencontro, do retorno, da necessidade de readaptar-se e de saber que novos começos provocarão novas angustias. Dizer isso é reconhecer uma grande dificuldade, a de finalizar processos de vida e de pensamentos, deixar coisas para trás, e seguir enfrente. Mas onde é o enfrente? A conjuntura brasileira não ajuda a visualizar perspectivas políticas sociais promissoras dentro da pauta democrática. Todavia, dizem que os utópicos são românticos, e como disse Leonardo Boff, em algum lugar que não irei recordar, a Democracia é *densamente utópica*, logo, como democrata o romantismo me está inerente. Tentando crer que cada final enseja em si um recomeço, espero esse seja o tom não só desde capítulo, da vida, mas da temática desta pesquisa - a democracia e a educação das crianças pequenas.

Durante toda a tese busquei pelo exercício pessoal e teórico de operar com o provisório, com as transitoriedades, por isso este capítulo não é uma síntese, um resumo ou apanhado do que já foi dito, ele é a continuação dos ditos e interditos. Continuidade pela necessidade de permanecer sonhando, lutando, resistindo, refletindo, dialogando, questionando, transgredindo e construindo pensamentos e proposições, agora, fora dos enquadramentos que se constituem os capítulos anteriores. O tema da pesquisa é amplo, o campo de pesquisa também o foi, quanto mais escrevo, mais me comprometo no sentido perigoso do termo, mais ficam coisas a serem ditas, lacunas, brechas, entrelinhas, e ao me deter em pormenores, nos detalhes que dão preciosismo à composição, ao artesanato, por vezes apostando no jogo de referências cruzadas, o espaço torna-se curto para tantas considerações.

Após essa jornada, sem querer deixar o mais importante para as últimas linhas, rememorar a aposta inicial faz-se necessário, afinal, defender uma

proposição é o objetivo de uma tese, e minha defesa é que *a Educação Infantil pode ser um espaço privilegiado das vivências democráticas pelas crianças*, onde elas exercem sua cidadania participativa. Ao longo da pesquisa, os estudos e a realidade pesquisada foram mostrando que a condição para esta defesa ser válida depende da clara intencionalidade democrática da política educacional e dos atores dos processos educativos junto às crianças, - só com a consciência e o comprometimento real com os princípios democráticos por aqueles e aquelas que fazem a Educação Infantil em seus diferentes espaços de atuação é possível que práticas pedagógicas democráticas sejam desenvolvidas de forma participativa, ou seja, construídas coletivamente pelos atores da instituição, e garantam o exercício da cidadania infantil.

Não estou afirmando que espero e defendo que as crianças passem a democracia à limpo, salvando-as dos erros e ganâncias *adultocêntricas*, apenas argumentando a favor de sua inserção na construção do patrimônio político, cultural, científico, tecnológico, ambiental, artístico da humanidade, na tentativa de tornar o mundo mais humano, justo, igualitário, alegre, afetivo e solidário. *Democratizar a democracia com as crianças, com a Educação Infantil* é para esta pesquisadora ressignificar a Democracia.

Esta pesquisa sempre pretendeu ser uma defesa da escola e da educação como questão pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015), um *elogio* à escola pública democrática, um ato de solidariedade aquelas e aqueles que lutam para construir uma educação verdadeiramente democrática. Nem por isso ela é destituída do lado crítico, mas enquanto *elogio* buscou evidenciar e fortalecer o que tem se instituído como práticas reconhecidamente justas, plurais, participativas e democráticas, e o que a faz ter essa capacidade de potência é ter as crianças como centro do seu processo educativo, apesar do saudosismo dos/das conteúdistas e da inveja dos/das adultocêntricos.

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bem comum”, e portanto, tem o potencial para dar a ou aptidão, o tempo e o espaço para

sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 11).

Dentro da perspectiva teórica e política que se está acreditando, a democrática, não é possível estabelecer um roteiro como guia a ser implementado e seguido rumo às práticas democráticas, isso iria contra o ideário defendido, de que, em processos democráticos, os atores constroem seus próprios percursos. Por isso o caso da Educação Infantil paulistana tornou-se o mais completo de ser exemplificado e analisado, em seus 80 anos de existência já se configurou de diferentes formas, ela enseja a dinamicidade e a capacidade de mudança que um contexto educacional pode adquirir. Mas como disse Foucault (2000), há muito abandonamos a ideia de descobrir uma “a causa” ou “o” motivo singular para que tais transformações tenham ocorrido, tentamos voltar a atenção para analisar as condições que possibilitaram tais transformações. Experimentamos o olhar sincrônico ao invés do evolucionista, como ele recomendou, seguimos tentando pensar em “outras mudanças, igualmente presentes no campo da contemporaneidade” (FOUCAULT, 2000, p. 166).

O panorama político e teórico construído ao longo da tese visou servir de lastro para a ancoragem de novas configurações de políticas e instituições educativas que tenham a democracia como horizonte, para que possam romper com a *cultura escolar* dominante que quer se estabelecer também na Educação Infantil. Mesmo se tratando de um panorama teórico sucinto, por isso continuo ampliá-lo nesse capítulo, ele auxilia a abrir um campo de visão, de possibilidades e potência, de perturbação de uma ordem dada, para apontar que outras formas de fazer educação são viáveis, desejáveis e urgentes. Tendo as crianças de 0 a 5 anos de idade como atores protagonistas, é essa a nossa principal defesa, de que eles e elas sejam partícipes da construção de outra configuração não só de instituição educacional, mas também da própria sociedade e da democracia.

Singer (2010) diz que as escolas democráticas se inserem em um movimento de resistência que se estabelece em um ambiente político-cultural propício, tal qual o ocorrido nos anos de 1960, e que, dada a conjuntura sociopolítica e cultural brasileira, guardando as devidas proporções, continuam atuais. Ela enumera pontos que, se equacionados, favorecem um movimento insurgente. Replico os pontos que

podem contribuir para que a Educação Infantil caminhe na direção da concretização da intencionalidade democrática:

- Abertura para outras dimensões do ser humano além da razão, enfatizando-se o desenvolvimento emocional e subjetivo;
- Exigência de felicidade imediata, negando-se a noção de que o presente deva ser sacrificado em nome de um futuro incerto;
- Articulação entre uma crítica ao regime político vigente com um projeto que traz a revolução para a vida cotidiana, na qual a educação ganha papel de destaque em relação às mudanças estruturais, sobretudo no que se refere a mudanças comportamentais;
- Pluralismo, como possibilidade de pensar diferente;
- Otimismo em relação ao futuro das sociedades e da humanidade.

Mogilka (2003) enumera outras condições favoráveis tanto para manutenção das *escolas democráticas* quanto para serem desenvolvidas no interior destas, como práticas e valores democráticos:

O livre fluxo de ideias, que permitem às pessoas estarem tão bem informadas quando possível; fé na capacidade individual e coletiva das pessoas criarem condições de resolver problemas; o uso da reflexão crítica para avaliar os problemas, ideias e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros, como bem comum e com a dignidade e os direitos dos indivíduos e minorias; compreensão de que a democracia não é um “ideal” a ser buscado, mas um conjunto de valores que devemos viver na prática e que deve regular a nossa vida coletiva (p. 142).

Creio que, dentro da área de Educação Infantil, avançamos no debate acerca da caracterização da instituição dedicada à educação das meninas e meninos de 0 a 5 anos de idade, hoje o termo *escola*, tal como dado historicamente, em suas inúmeras transformações, como as apresentadas na obra de Ariès (1981), que passa do acesso por poucos (meninos das classes abastadas), para uma ampla expansão (impulsionada por diferentes motivos) em busca da universalização do atendimento. Essa massificação vai lhe atribuindo características homogeneizantes de currículo, estruturação organizacional, gestão e até de padrões arquitetônicos, que refletem pouco os sujeitos do processo educativo. O que foi tornando as escolas impessoais e frias, como se estivessem estacionadas no tempo. Foi essa forma, a partir de uma única *fôrma*, que difundiu-se como *escola obrigatória* na sociedade

ocidental, e que foi apropriada pelo senso-comum, estereotipada pelos veículos de comunicação de massa, cooptada pelo mercado neoliberal como uma *linha de produção*.

Esse modelo escolar não representa, e não diz respeito ao que se concebe como instituição educacional dedicada à primeira infância. Por esse e outros motivos, o termo *escola* havia se distanciado de representar o *lócus* onde se desenvolvem as práticas educacionais com crianças de 0 a 5 anos de idade, pois também não se trata de quaisquer práticas, mas especificamente de uma Pedagogia da Infância. Mas não só, a concepção de infância, ou a forma como ela é entendida, se, como um *vir a ser* ou como ator social competente, sujeito histórico e de direitos, condiciona ao entendimento e configuração da instituição educacional dedicada a elas (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003), tendo a escola pública tal como concebia Anísio Teixeira (1997) como *máquina da democracia*, ela poderia se resignificar e volta a ter sentido em nosso meio.

Consta nos anais do Seminário sobre a “*La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*”⁵⁰, ocorrido em Bogotá, em Dezembro de 1998, um artigo de Gerison Lansdown sobre *A criação de escolas centradas na criança* aponta pontos que contribuem para o debate que estamos provocando. O autor inicia o artigo remetendo ao que a Convenção sobre os Direitos das Crianças – CDC impõe aos governos signatários no âmbito da educação, quanto à exigência do cumprimento da pauta dos Direitos Humanos dentro das escolas, em dois pontos centrais: no reconhecimento da educação como direito humano e o respeito aos direitos humanos dentro do sistema educativo. Em seguida Lansdown se dedica a problematizar o contexto educacional a partir das normas da CDC.

Para ele, seguir o que prescreve a CDC requer uma revisão drástica em aspectos-chave nos sistemas educativos: os programas escolares, as estruturas escolares e a ética escolar. Parte dos questionamentos: Como está o currículo em matéria de direitos humanos? Como está a atmosfera democrática? Quais os instrumentos úteis? E como está a formação dos profissionais? E ressalta em destaque a participação das crianças nos programas escolares. Dentro do aspecto

⁵⁰ Os anais encontram-se escritos em língua espanhola, portanto, traduzo seu título como: “*A participação de crianças e adolescentes no contexto da Convenção sobre os direitos das crianças: visões e perspectivas*”, e todas as referências neste projeto de pesquisa a este documento são traduções livres de minha responsabilidade.

da estrutura escolar, escreve sobre a estrutura democrática na escola, com foco para o processo de inclusão. No tópico que apresenta os argumentos a favor das mudanças nos sistemas educacionais, Lansdown (1998) enfatiza em um item o fomento à democracia no ambiente escolar, e diz:

Tanto nas democracias bem arraigadas, quanto naquelas de formação recente, o sistema educativo deve desempenhar um papel de primeiro escalão ajudando as crianças a compreenderem os princípios teóricos e a aplicação prática do que significa tomar decisões democráticas. (...) As crianças devem aprender através de sua própria experiência quais são seus direitos e deveres e de que maneira as suas liberdades estão limitadas pelos direitos e as liberdades dos demais. Precisam de oportunidades para intervir nos processos decisórios dentro da escola e de se ajustarem às decisões resultantes de tais processos. Necessitam de oportunidades para aprender estratégias que permitam a resolução de conflitos de maneira não violenta. Somente se eles mesmos puderem experimentar que as suas próprias opiniões são tratadas com respeito, irão adquirir a capacidade e o desejo de escutar as dos demais, e, dessa maneira, começarão a compreender como funciona e quão importante é o valor da democracia (LANSDOWN, 1998, p. 66).

Há também nos apontamentos de Peter Moss, em uma *piccola* publicação intitulada *Portare le politiche nei servizi educativi: L'educazione nella prima infanzia come pratica di democrazia* (2013)⁵¹, em que o pesquisador inglês, além de tecer considerações sobre a democracia na escola da infância, apresenta as condições para o desenvolvimento das práticas democráticas, entre essas condições, que são várias e vão desde os instrumentos (condições materiais) à formação dos profissionais e à quantidade e flexibilidade do tempo, destaco os *valores* por ele elegidos para que o exercício democrático seja compartilhado pela instituição da primeira infância, como por exemplo:

- Respeito à diversidade;
- Reconhecimento da multiplicidade de perspectivas e paradigmas;
- Acolhimento de bom grado à curiosidade, à incerteza e à subjetividade;
- Pensamento crítico.

Nesta perspectiva, pensar a configuração de uma *escola democrática* dedicada à primeira infância pode tornar a tarefa, por um lado, ainda mais complexa, como por outro lado não. Primeiro porque não compete apenas em uma adaptação

⁵¹ O título original em inglês é "*Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice*".

do já instituído. Afinal, defende-se que nunca deveria ter sido assim, uma adaptação, uma forma ajustada da escola obrigatória de Ensino Fundamental em tamanho reduzido e *infantilizada*, pejorativamente, para a Educação Infantil. Em contexto democrático, muito menos. Não há um modelo ou fórmula, mas a crença, um ideal, a vontade política, a potencia, que tem sido traduzida como intencionalidade, e um conjunto de práticas que vão sendo acordadas e instituídas paulatinamente de forma negociada, reflexiva e flexível, deixando margem cabível para os constantes aperfeiçoamentos.

Gostaria, no entanto, de argumentar que, apesar da complexidade de imaginar a concretização, ou mesmo a concepção de como seria uma **escola democrática** da pequena infância. Vejo, pelos motivos que arrolei acima, de como a área da Educação Infantil já vem se contrapondo ao modelo hegemônico, avançado nas discussões de suas especificidades, construindo uma Pedagogia própria, pensando as questões micro e macro de forma relacional, tendo a infância como potente e dando primazia aos sujeitos, em especial às crianças. Por isso, já saímos de um terreno arenoso para um solo fértil de possibilidades de mudanças, de novas/outras configurações de organização da instituição educativa, para além do *modelo escolar*, sem com isso abrir mão das intencionalidades educativas - democráticas.

Voltando aos temas de alguns capítulo para alinhavos finais, incluindo mais alguns não-ditos, e tentando exercício da regularidade discursiva, exponho mais algumas incompletudes e incerteza, para que, além de não me comprometer com afirmativas categóricas ou proposições revolucionárias, que nunca foram objetivo dessa pesquisa, que revista um tema clássico, complexo, potente e cotidiano como a democracia, eu não me aliene das limitações e potencialidades que esse texto enseja.

No âmbito da discussão sobre a democracia antiga, ao flunar pela contexto da democracia ateniense tentai fazer sinalizações para caminantes iniciais como eu fui/sou. Após ter percorrido a Via Panatenaica poderia dizer que lamento a ausência de uma companhia teórica mais próxima do campo da Educação Infantil para diálogo e debate, e que a distância da filosofia clássica enquanto lacuna formativa da formação docente, não me permitiu buscar a companhia de Platão e Aristóteles, nem me deter na educação socrática. Todavia, a incursão pela experiência grega me permitiu as seguintes percepções: i) que o contexto sócio histórico é fundante do

desenho de cada experiência democrática, ao mesmo tempo que a democracia institui um contexto ela é instituída por ele; ii) que a vontade política pela democracia, o que nessa tese tenho denominado de intencionalidade democrática, requer rearranjos éticos, formativos, reformas administrativas, geopolíticas, econômicas e culturais que desagradaram as forças dominantes daquela época, e desagradarão em qualquer espaço-tempo, sempre se farão necessária, pois a democracia sempre terá no seu horizonte inimigos e opositores, e a melhor forma de realizar tais reformas é por via da democracia participativa; iii) a democracia nasce de sua relação direta com o espaço físico, com a organização da cidade, pelas edificações, pelo urbanismo, por suas dimensões espaciais e demográficas, e que expansão, crescimento, organização podem não serem sinônimos de democratização, e a resignificação da democracia passa por pensa-la em uma perspectiva mais *local* do que global.

A democracia carrega em si vários paradoxos e lidar com eles é da ordem das complexidades mais difíceis, não só para essa tese, mas para a própria democracia enquanto regime de governo, ocasionando o que Rancière (1996) defende como os dissensos da democracia, sendo o primeiro deles inerente ao seu próprio conceito, enquanto “poder do povo”, ou seja, o poder daqueles que “não têm poder”. Outro paradoxo é que a Democracia liberal, a hegemônica, opera de forma contraditória, “tentando” atender os princípios da liberdade e da igualdade ao mesmo tempo, que entende liberdade como algo circunscrito ao âmbito do individual, caindo nas garras do individualismo, ao âmbito das necessidades do privado. E a igualdade rege o âmbito do coletivo. Os indivíduos e a sociedade demandam pelos dois princípios em concomitância, mas as formas de construção das subjetividades na contemporaneidade e a lógica do sistema ultraliberal em que vivemos as põem em lados opostos, tornando a gestão desses princípios o fiel da balança do equilíbrio democrático, mostrando a necessidade de modelos contra hegemônicos.

A ideia democrática, a ideia de poder do povo é, com efeito, a afirmação de um poder que não pertence a nenhum grupo em particular, que não é o exercício de nenhuma competência específica, de nenhuma superioridade natural. O poder do dêmos não pode ser o poder de nenhum grupo específico a não ser do grupo daqueles que não possuem nenhum título específico para exercer o poder, isto é, todos e qualquer um. (...) É esse o escândalo antinatural da democracia. A democracia arruína a própria ideia de uma qualidade particular que dá a um grupo a legitimidade para governar. (RANCIERE, 2014b, paginação irregular).

Possivelmente, em detrimento desses paradoxos surjam tantos desenhos democráticos, tantas denominações e modelos de gestão política das coisas públicas – do Estado, e nesse ponto que os estudos teóricos foram limitados, avançar e colocar em jogo três perspectiva democrática que cada uma a sua maneira dialoga, e poderia fundamentar essa tese, demandaria um espaço-tempo que se esvaiu quando as ideias foram se tornando mais claras a esse respeito. Explico. Boa parte dos estudiosos do campo das ciências políticas que buscavam uma legitimação a seus estudos ao mesmo tempo que gostariam de apontar para uma perspectiva progressista defenderam a *democracia deliberativa* com fundamentos em Habermas, todavia, trata-se de uma perspectiva teórica densa e de robusta envergadura, pois se relaciona com a teoria da ação comunicativa do mesmo autor, o que faz necessário se dedica com afinco a boa parte de sua obra.

Tem-se então, a perspectiva do sociólogo Boaventura S. Santos como alternativa contemporânea sua proposta democrática é antiliberal, anticapitalista, e sua perspectiva progressista é mais popular e ativista, ele faz a defesa de uma *democracia local e participativa*, e a filia na teoria crítica. A meu ver, ela não “resolve” os paradoxos ou os dissensos destacados acima, pois dedicou-se a pautar o *procedimentalismo* democrático, a descrição de seus processos de regulação e institucionalização, e as formas de dominação do poder, apontando seu ativismo para a esperança revolucionária. Mas, outra perspectiva paralela desponta em nosso campo de estudos, a da *democracia pluralista* de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, que dão foco à construção das subjetividades democráticas, com forte ênfase nas questões identitárias, ou seja, no princípio da liberdade, das diferenças e da emancipação.

Como a pesquisa é uma bricolagem teórico-metodológica, que trabalhou com a multidimensionalidade de uma política governamental, mas que o fez a partir de mais de uma fonte, e considerando aspectos objetivos e subjetivos, micro e macro, a escolha por uma dessas perspectivas democrática deixaria de fora algum aspecto, por isso, Jacques Rancière tornou-se peça central neste estudo, pois ele opera o debate democrático por uma perspectiva filosófica que não busca sua classificação, mas sua análise na contemporaneidade. Ele é reconhecido por formular, de maneira positiva, **o que é a democracia, como os princípios da igualdade e da emancipação são da ordem da preocupação pedagógica, em vez de política.**

No que diz respeito ao debate democrático dentro do campo da Educação, houve um recorte modesto perto do que seria aumentar a interlocução do tema junto à Florestan Fernandes e Demerval Saviani, para citar só dois de tantos outros autores educadores brasileiros que se dedicaram ao tema da Educação e Democracia, com fundamentos de ordem macro estruturantes. Mas, nem Florestan - primeiro sociólogo a pesquisar as crianças e a revelar a cultura infantil, inseriu as crianças pequena em seus debates sobre educação e democracia. Alguns podem alegar que elas (as crianças) não entendem o que seja a democracia, o que eu discordo. Acredito que desde os anos de 1980 as crianças brasileiras são criadas em uma *cultura política democrática*, e vêm a democracia funcionando pelos “políticos” e processos eleitorais, e mesmo sem saber o que são uma Câmara, uma Assembleias e um Tribunal, sabem que são nesses lugares que as leis, as regras e “as ordens” são decididas, mas também sabem, que a escola também é um lugar onde se opera com ordens e poderes. Todavia, necessita ficar claro, para além da apreensão da lógica de organização política do nosso sistema de governo são as vivências dos valores democráticos de igualdade, liberdade, justiça social, bem coletivo, autonomia, respeito às pluralidades.

Yaacov Heccht (2016) diz que a maioria das crianças nas escolas e “jardins de infância” não sabe o que é uma ditadura. Mas aos poucos elas vão aprendendo que são os adultos que fazem as regras, que vigiam as crianças e as castigam, e supervisionam os castigos. Em outras palavras, reúnem em si, nas mãos de uma só pessoa adulta, as autoridades executiva, legislativa e judiciária. Elas não aprendem sobre ditadura porque são ensinadas, elas **vivem** dentro dela. Mas, ao contrário das famílias e igreja, que são instituições antidemocráticas (SANTOS, 2019), pois atuam no âmbito do privado, as escolas são espaços de âmbito público e coletivo, e por essa natureza, em uma sociedade democrática devem por coerência política serem democráticas. Sendo assim, qual a razão das crianças serem criadas em modelo autoritário para depois serem inseridas na vida democrática? Ainda é necessário dizer claramente, que as escolas são tratadas como espaço público não por causa da forma como são administradas e financiadas, mas por seu papel público de formar a sociedade, de tornar a formação, os conhecimentos e o processo de humanização de âmbito do comum, de interesse da coletividade, por isso ela precisa ser de uso comum e livre, em que o debate sobre o **comum**, como o que nos une, seja cotidiano.

A questão da democracia em relação às escolas e à escolarização é, geralmente, discutida de duas formas. Ou ela é discutida em termos de que a escola oferece um espaço para preparar os alunos para a democracia, por exemplo, oferecendo a eles os conhecimentos ou competências específicos, ou criando espaços para que se aprenda a praticar a democracia. Ou a democracia é abordada nas escolas a partir de uma contribuição para a realização de maior igualdade entre diferentes grupos ou classes sociais/culturais na sociedade (e, portanto, para a emancipação desses grupos), oferecendo oportunidade iguais para que se suba a ladeira da ordem social a partir da educação (MASSCHELEIN, 2014, p. 95)

Esses debates sobre a escola como espaço público, ou não-político como disse Hannah Arendt (2013), têm ganhado força no contexto brasileiro a partir da crise política, social e democrática dos últimos anos, mas ainda assim é incipiente, não tem ressonância pedagógica e tão pouco política educacional. Mesmo quem vem trilhando caminhos na direção de uma educação democrática como a rede municipal de educação paulistana, como destaquei na pesquisa, ainda assim, nas fontes que tive acesso, esse debate não vem se colocando explicitamente. Tão pouco a política nacional de educação têm se proposto a pautar o tema. Ao contrário, a política nacional tem se mostrado de baixa intencionalidade e incidência democrática e participativa no âmbito da educação escolar, quando muito o debate democrático e a participação são exercidas no processo de gestão e de elaboração da própria política nacional em âmbito macro. O que aponta uma contradição muito evidente no meu ponto de vista, na política nacional de Educação Infantil elaborada desde 2003, início do governo Lula até 2016 final do governo Dilma Rousseff, em que há um reconhecimento público e acadêmico (CANAVIEIRA, 2010) de um processo de elaboração dessas políticas por vias participativas, contudo, seu “conteúdo” não dá ênfase nem a intencionalidade democrática, nem ao fomento de práticas democráticas e participativas no cotidiano educacional.

O Governo Federal através do Ministério da Educação é o regulador da política educacional, responsável pelas principais orientações da política da área, da gestão dos processos pedagógicos, *indutor de um regime de verdades*, da formação de uma gramática de concepções político-pedagógicas que servem de orientação para organização dos sistemas municipais. Reforçando assim o pacto federativo, pelo regime de colaboração entre os entes federados. Tendo essa responsabilidade, vejo o MEC como órgão que deveria ter como princípio o zelo pela manutenção da democracia e garantia da educação pública com forte incidência na garantia dos princípios de igualdade e liberdade, e não apenas no papel de agente democrático

do modelo liberal, de mantenedor da ordem. Mas portador de um *ethos* democrático enquanto órgão gestor em um país continental, tão marcado por diferenças e desigualdades, nos garante o “comum” enquanto *res publica*. Por tanto, não poderia deixar de fomentar não só a educação democrática, humanística e educação popular, enquanto aquela que concretiza os direitos de igualdade e forma para emancipação, no exercício da cidadania ativa.

Na luta contra a barbárie, contra os totalitarismos, contra o ultraliberalismo, de Theodor W. Adorno em seus textos reunidos sobre o título “Educação e emancipação” (1995) em que é explícito em atribuir papel de destaque à educação como instrumento de luta contra a barbárie, até Rancière, em “As Margens da Democracia” (2005), chegando a Martha Nussbaum (2015), passando ainda por Walter Benjamin (2009, 2012) Edward Said (2007) e Maturana (2001), e demorando-se em Paulo Freire (1991, 2001), estes e outros autores, como a querida Lea Tiriba (2018), cada uma a sua maneira e por sua perspectiva, são incisivos ao defenderem uma *educação humanista*, do resgate dos valores do humanismo e das humanidades, “pelo menos” para manutenção dos valores democráticos.

Esse é um ponto que não está dado explicitamente nos estudos da educação democrática, fora os escritos de Nussbaum que é explícita nesta defesa, Paulo Freire (2001) também faz essa referências; mas, por ter sido uma percepção que se deu no final deste trabalho, não foi possível aprofundá-la. Ainda assim, ela se centra em uma educação que para ser democrática precisa desenvolver a apreciação do que nos constitui humanos e diferentes de outras espécies, das obras sensíveis da humanidade, - da valorização das atividades lúdicas, das artes plásticas e visuais, literatura, filosofia, música, poesia, teatro, às diferentes linguagens, entre elas, a dos corpos em movimento, e o urbanismo⁵² (LEFEBVRE, 2001; SENNETT, 2018) -, que lentamente vem sendo perdida, pela crítica a como o capitalismo se apropriou e transformou em mercadoria o que é patrimônio da humanidade, enquanto obras coletivas, enquanto capacidade criadora, de obra (simbólica e material, não apenas como produto e bens materiais consumíveis) elas constituem parte de nossas especificidades humana, enquanto encontro do homem consigo mesmo, e com os outros.

⁵² Da cidade não só como condição objetiva, mas também simbólica, na qual é necessário uma ética para vida coletiva.

Tenho advogado que a participação ativa das crianças pequenas em seu processo educativo e na vida social. Algumas instituições educativas, têm instituído as *assembleias de turma* e o *conselho de crianças* como práticas privilegiadas para que essa participação aconteça, eu tentei ampliar a atuação política infantil apontando que outras práticas democráticas além dessas são possíveis e desejáveis, que só a realização de assembleias e do conselho infantil como práticas participativas isoladas de outros aspectos educativos, como: a intencionalidade democrática da política educacional; a gestão democrática participativa; as práticas inclusivas; o debate em torno da igualdade e da liberdade; a pluralidade de ideias, saberes e o respeito às diferenças e diversidades; uma educação anticapitalista, anticonsumo, com relações horizontais entre todas e todos; a participação efetiva das famílias; a formação de cunho artístico e político das docentes; a garantia de tempo e espaço para a produção das culturas infantis; a transparência das informações; a materialização (a exemplo da ideia de Documentação Pedagógica) das práticas pedagógicas democráticas; uma Pedagogia da Infância com foco na autonomia e liberdade infantil, na escuta e no diálogo e por fim, uma reestruturação ou rearranjo dos ambientes educativos -, só esse conjunto de processos garantirá uma educação efetivamente democrática.

A *participação infantil* isolada torna-se altamente institucionalizada, assim como a prática de escuta das crianças também pode se tornar, ambas podem recaírem no Rancière (2014) denominou de *domesticação da democracia*, pela ausência de uma “cultura escolar democrática” e de uma *razão pública* (MASSCHELEIN, 2014). Nem de sobremaneira quero defender a organização escolar como responsável pela promoção da democracia. Há um argumento que a democracia ocorre por meio do processo de *subjetivação política* que a *sociedade do consenso* (RANCIÈRE, 1996) tende a despolitizar, e tanto na elaboração de uma política educacional oficial quanto na cultura escolar, essa democracia pode ser *governamentalizada*. “O termo ‘democracia’ parece referir-se, atualmente, às infraestruturas de participação e inclusão cuidadosamente organizadas. Percebe-se, no entanto, que essas infraestruturas e as medidas políticas conduzem a uma versão domesticada da democracia. (MASSCHELEIN, 2014, p. 125)”.

Há, na história da educação mundial desde o século XIX, registros de experiências e tentativas pedagógicas exitosas e não exitosas, que visavam se opor ao modelo da lógica escolar hegemônica, tida como tradicional ou convencional,

escolas auto definidas como *livres, abertas, humanistas*, ou mais recentemente, como escolas de resistência, ou escolas *democráticas*, tal como apresentadas por Helena Singer (2010) em seu livro *República das Crianças*. Elas têm em comum a defesa da liberdade dos educandos, de sua autonomia, autogestão e, em alguns casos, de sua emancipação. Cada uma dessas experiências guarda características próprias, com princípios e forma de organização particular, que às vezes se assemelham, mas não necessariamente as unificam. Ainda assim, vistas em seu conjunto, apresentam um panorama pujante de possibilidades e alternativas progressistas contra hegemônicas.

O Italiano Francesco Tonucci - Frato, desde meados dos anos de 1990 tem se dedicado a pensar, desenhar, organizar, falar e publicar sobre o ponto de vista das crianças a ocupação das cidades, ou melhor, a “*città dei bambini*”, trata-se da garantia do direito das crianças à cidade. O projeto político e pedagógico de gestão pública das cidades coordenado por Tonucci contempla, fomenta e dá protagonismo à cidadania infantil, e extrapolam as fronteiras italianas e europeias, em seu livro “*Il consiglio dei bambini*” (2010) ele apresenta as experiências Italianas, espanholas e argentinas. Seu Projeto “*La città dei bambini*” é bem mais amplos do que esfera escolar, mas o âmbito educacional está fortemente presente, nele as necessidades, interesses, vozes, presença e cultura das crianças são contempladas no governo das cidades, o que me faz pensar de forma análoga no *Orçamento Participativo Criança* (São Paulo) que apresentei no capítulo anterior.

Mas o que gostaria de trazer à tona a partir da obra de Tonucci (2018) são as ideias e afirmação contidas no “*Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*”, quando dizem que é “justo, útil e até sustentável projetar com as crianças”, e que essa “*projeção*” dos lugares e suas funções demonstra render melhor para cidade e para as crianças, quando realizada de forma participativa, no coletivo de meninas e meninos. Ou seja, são projetos que contam com a participação infantil de alta intensidade, que têm gerando não só outras formas de uso da cidade, mas uma metodologia de como construir projetos comuns junto com as crianças. Partindo da pergunta “onde estão as ideias das crianças?” eles organizam a participação e escuta das crianças nos projetos, em boa parte das vezes essa *progettazione* é realizada nas instituições dedicada à educação da primeira infância, mas não se restringe a elas.

Tenho conhecimento que o Tonucci é uma grande fonte de inspiração para algumas educadoras da rede municipal de educação da cidade de São Paulo, todavia, elas em nenhum momento pautaram o protagonismo da participação infantil na direção de “uma cidade das crianças”, mas sim de “uma cidade educadora”, essa foi e talvez ainda seja, uma aspiração político-pedagógica que orienta práticas participativas institucionalizada de algumas educadoras, e foi um projeto político da gestão municipal no governo Marta Suplicy (2000 – 2004), mas tiveram/têm a escola como centro, e não a cidade, tendo a cidade como foco da atuação política das crianças, poderia configurar uma experiência democrática mais intensa e ampliada. Durante o processo de entrevista das educadoras e da análise da política educacional construída nas três gestões, ficou evidente o papel de mediação que essas educadoras têm. Elas fazem a *mediação política*, e não só de conhecimentos sistematizados, mas das questões da cidade e da cultura, o que parece simples, mas não é pouca coisa, ainda mais em uma cidade como São Paulo, para tanto o processo de formação política e cultural delas foi/é preponderante.

Ao longo do texto da pesquisa busque diálogo com o professor Peter Moss, tentando saber se as experiências vivenciadas na cidade de São Paulo se encaixariam ou não em duas de suas proposições, a direcionada às instituições educativas como *fóruns da sociedade civil* e à Educação Infantil enquanto política educativa se enquadraria na concepção de *experimentalismo democrático*. Gostaria de aproveitar essas linhas finais para tentar responder essas inquietações que me acompanham desde o início dos meus estudos sobre o tema. Tendo a educação municipal da cidade de São Paulo como exemplo, poderia dizer que as instituições de Educação Infantil ainda não chegaram ao ponto de se perceberem e nem se organizarem como *fórum da sociedade civil*, mesmo tendo uma vivência participativa intensa de toda a comunidade escolar na aplicação dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, ela é direcionada exclusivamente para os temas do contexto educativo, deixando as pautas sociais, econômicas, políticas, culturais e urbanísticas de fora. Possivelmente, o *OP – Criança* esteja mais próximo de se constituir nesse *fórum*, mas ele não se constituiu enquanto política primordialmente educacional.

Quanto a Educação Infantil paulistana se configurar como um *projeto de experimentalismo democrático*, a partir da leitura *ipsis litteris* do autor da teoria do

experimentalismo democrático o Mangabeira Unger (1999), que é citado por Peter Moss (2010, 2015) como modelo de construção de uma outra sociabilidade democrática, com mudanças estruturais feitas de forma gradativa, cumulativa e substanciais em diferentes âmbitos do contexto político, essa sociabilidade apregoa uma reconfiguração econômica que foge ao alcance do âmbito da área da educação, mas ainda assim P. Moss faz a defesa que a experiência do norte da Itália da cidade de Reggio Emilia enquadra-se nela. Conhecendo as duas experiências e guardando as devidas distinções que não são poucas, vão da *escala* ao contexto político-econômico-cultural, ainda assim, grosso modo, em alguns pontos elas se assemelham. O que pode apontar um *dissenso* ou contradição, de minha parte. Ele diz:

O experimentalismo democrático deve ser visto nesse contexto mais amplo como um meio de contribuir à reforma radical pela exploração de possíveis “próximos passos” para uma visão de uma boa vida, uma visão que proporciona uma direção que está, ela mesma, sujeita à revisão; nem meios nem fins são fixos, mas abertos a novas perspectivas, novas compreensões e novas relações. O meu argumento central é que o projeto educacional de Reggio Emilia tem sido um importante e sustentado exemplo de tal experimentalismo democrático (MOSS, 2015, p. 116).

Por finalizar, apesar de muito ter escrito não busquei atribuir a esta pesquisa o caráter prescritivo, de quem reivindica da autoridade acadêmica para tecer críticas e receitas, modelos e verdades. Desejando me contagiar com uma perspectiva filosófica de contribuir com reflexões, muito mais do que construir narrativas que começam e terminam com problemas sociais, deixo aqui alguns questionamentos para futuras investigações. Muito se falou sobre a *escuta das crianças*, categoria forte na política e nas práticas pedagógicas junto às crianças, cabe perguntar o que rede municipal de educação da cidade de São Paulo tem feito/fará enquanto política educacional, a partir dessa escuta? O que São Paulo aprendeu escutando as crianças? E o que elas nos ensina a partir dessa escuta? Lembrando que reuni aqui fragmentos das resistências micropolíticas, mas ainda caberiam muitas análises, se o mapa vigente for desacomodado.

Não esperem dessas considerações finais críticas às administrações municipais do Partido dos Trabalhadores, mesmo eu as tendo, em âmbito partidário muito mais do que em governamental, em âmbito federal, muito mais do que no município de São Paulo. Assumo o risco mas não as farei, não na atual conjuntura

política brasileira, de ódio à democracia e de antipetismo. Só posso dizer que a democracia nos governos do Partido dos Trabalhadores foi uma via de mão dupla que percorria a Avenida Paulista, do Paraíso à Consolação, podendo em algum momento fazer o caminho de volta.

Por falar em volta, é chegada a hora. Não farei uma finalização apoteótica, messiânica, revolucionária e/ou salvacionista. Interrompo aqui minhas considerações, que ainda podem parecer incompletas, não por falta de palavras, mas por não seguir certos protocolos para essa finalização. Pensando que, por coerência com a proposta teórico-metodológica defendida, esse fim incluso permite mais do que em outras perspectivas - continuidades, expansão e renovações. Termina como comecei **“o fim quem dá são as crianças, e, às vezes, não tem fim”**.

REFERÊNCIAS

Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago.

Oswald de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITIZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infância em Educação Infantil. *Pro-posições*. v 20, n. 3 (60), Campinas, set/dez. 2009.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A infância analisa a educação básica. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 35, n.2, p. 293 – 300, Jul/Dez., 2013.

AGOSTINHO, Kátia A Educação Infantil com a Participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação as Práticas*. v. 6, n. 1. P. 69 – 86, 2015.

AGOSTINHO, Kátia A. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Braga (Portugal): Universidade do Minho. 2010.

AGOSTINHO, Kátia Caminhos para a participação das crianças na educação infantil. X Anped Sul, Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível in: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/425-0.pdf. Acesso em: 17.9. 2016.

ANTUNES, Ângela (org.). *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Cortez Editora, 2004.

AQUINO, Lígia L; VASCONCELLOS, Vera. Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera (org.). *Educação da Infância: história e política*. pp. 99-116. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARAÚJO, Helena C. Cidadania na sua polifonia: debates nos estudos de educação feminista. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 25, 2007, p. 83 – 116.

ARENDET, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da cidadania. In: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 14.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Política Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2018.

BARBOSA, M^a Carmen. Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil. In: VASQUES, Carla K.; SHILICKMANN, M^a. Sirlene,; CAMPOS, Rosânia (orgs.). *Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras*. Unijuí: Ijuí (SC), 2009. p.169 – 180.

BARBOSA, M^a. Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras aproximações. *Práxis Educativa*. Ponto Grossa, v.9, n. 1, p. 235 – 245, jan/jun, 2014. BARBOSA, M^a Carmen S.; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais campos? Quais questões? Quais métodos? *Inter-Ação*. Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103 – 122, jan/abr, 2016

BARBOSA, M^a. Carmen S.; RICHTER, Sandra R. S. .Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*. Santa Maria(RS), v. 35, n.1, p. 85 – 96, jan/abr. 2010.

BARNER, B. *Understanding agency: social theory and responsible action*. London: Sage, 2000.

BARREIRO, Alex. *Legisladores do desejo: uma etonografia das diferenças na educação infantil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UNICAMP, 2019.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação da política pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 99, 2005, p. 725 - 751

BENEVIDES, M^a. Victoria de M. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2003.

BENEVIDES, M^a. Victória. Cidadania e Democracia. *Lua Nova (online)*.n. 33, p. 5 – 16, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Figure dell' infânciã: educazione, letteratura, immaginario*. Milano: Raffaello Cortina, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BORDENAVE, Juan E. D. *O que é participação*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Campo Intelectual e Projeto Criador. In: POUILLON. J. (org.) *Problemas do Estruturalismo*. pp. 17- 38. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 599 – 610, mai/ago. 2010.

BRASIL, CNE, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

BRASIL, CNE, Câmara de Educação Básica. Revisão *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer 20/09, aprovado em 11 de novembro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 05 da Câmara de Educação Básica que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, MEC, COEDI. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei federal de 5/10/1988. Brasília (DF):Senado Federal, 2000.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*.Lei n.º 9.394/96 de 26/12/1996.

CANAVIEIRA, Fabiana O. *A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.

CANAVIEIRA, Fabiana O.; BARBOSA, Maria Carmen S. Participação Infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. *Revista Zero-a-seis*. v. 19, n. 36, p. 361 – 378, 2017.

CERISARA, Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, set. pp. 326-345, Campinas (SP), 2002.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal e outros ensaios*. 2.ed. Rio de Janeiro: Salamadra, 1984.

CRUZ, Silvia Helena. *A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. pp. 298 – 304. São Paulo: Cortez. 2008.

DAMBRÓS, Bruno R. A reorganização territorial ática sob Clístenes: a democracia como enfraquecimento dos poderes parental-aristocráticos. *Revista Hélade*, Rio de Janeiro: UFF, a. 3, v.3, p. 96 – 106, 2017.

DAHL, Robert A. *A democracia e seus críticos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. São Paulo: Bointempo, 2016.

DEWEY, John. *Educação e Democracia: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. Mi credo pedagógico. *Escritos*. Medellín – Colombia. v. 22, n. 49, Julio/diciembre, 2014. p. 415 – 429.

DUARTE, Clarice S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*. v.18. n.2, 2004, p. 113 – 118.

DULLOS, Eduardo. Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia. *Pro-Posições*. v. 25, n. 3 (75), p. 23 – 43, set/dez. 2004.

ECO. Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA –FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko; PINAZZA, Mônica (orgs.). *Pedagogias da Infância: Dialogando com o passado e construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277 – 292.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 92, pp. 1013-1038. Campinas (SP): CEDES, 2005.

FERNANDES, Natália. *Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes*. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas (SP): Edição Leitura Crítica – Associação de Leitura do Brasil – ABL; Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

FORMOSINHO, Júlia O. (org.). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto (Portugal): Porto, 2011.

FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko; PINAZZA, Mônica (orgs.). *Pedagogias da Infância: Dialogando com o passado e construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: _____. Ditos e Escritos, volume V: ética, sexualidade e política. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014, p. 281 -286.

FRANCO, Dalva de S.. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. *Pro-posições*. v. 25, n. 3 (75), p. 103 – 121, set/dez. 2004.

FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves. *Gestão Democrática e práticas participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2015.

FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. In: SOUZA, Jessé. *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GABIBOLDI, Antoni. Promuovere il pensiero progettuale. *Bambini*. Reggio Emilia (Italia). Marzo, 2019, p. 28 – 31.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOBBI, Márcia A. Meninos e meninas em jogos de fotografar. In: MARTINS FILHO, Altino J.; DORNELLES, Leni V. (orgs.). *Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Presença na linguagem ou presença adquirida contra a linguagem? In: _____. *Nosso amplo presente*. Trad. Ana Isabel Soares. São Paulo: UNESP, 2015, p. 19-32.

HART, R. *Participação de Crianças: da indicação falsa até a cidadania*. UNICEF, 1992.

HECHT, Yaacov. *Educação Democrática: o começo de uma história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar e pensar, 1954. Disponível em: www.prourb.fau.ufrj.br/jkos/p2/heidegger_construir,%20habitar,%20pensar.pdf. Acesso em 30.08.2017.

HONNETH, Axel. *Lutas por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Petrópolis (RJ): Vozes; Maceió (AL): Edufal, 2013.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sônia. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana. Lúcia. G.; LANSDOWN, Gerison. La creación de escuelas centradas en el niño. In: *Actas do congresso La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. Bogotá: UNICEF, 1998, p. 59-70.

LANSDOWN, Gerison. *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano. Nº. 36s. fundacion Bernard Van Leer, La Haya, Paese Bajo, 2005.

LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFORT, Claude. *A invenção democrática: os limites da dominação totalitária*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. Campinas (SP): Papyrus, 2008.

MACEDO. Elina E. de. *Crianças pequenininhas e a luta de classes*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo das política educacional. *Laplage em Revista*(Sorocaba), v. 4, n.1, jan/abr. 2018, p. 186 – 201.

MARQUES, Eduardo; TORRES; Haroldo (org). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais*. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Ana Carolina; BARROS, Camila. Crianças e participação política: por uma política-poética da infância. In: VII COLOQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/8cife/adm/trabalhos/diagramados/TR466.pdf>. Acesso em 17 abril 2017.

MARTINS, Angela. O campo das política públicas de educação: uma revisão de literatura. *Rev. Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276 – 299, set/dez. 2013.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MENDES, Valdelaine. *Democracia participativa e educação: a sociedade os rumos da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA, Ricardo F. Reconhecimento, desigualdade e capitalismo. In: MIGUEL, Luis Felipe (org.). *Desigualdades e Democracia: o debate da teoria política*. São Paulo: Unesp, 2016, p. 287 – 322.

MOGLIKA, Maurício. Educar para a Democracia. *Caderno de Pesquisa*. n. 119, p. 129 – 146, julho/2013.

MONÇÃO. Maria Aparecida Guedes. *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2013.

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*. Florianópolis, v.25, n.1. 105 – 126, jan/jun. 2007.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Revista Psicologia*. São Paulo, v.20, no.3, p. 417 – 423, jul./set. 2009.

MOSS, Peter. Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Geoger. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Vol. 2. Porto Alegre: PENSO, 2016.

MOSS, Peter. *Portare le Politiche nei servizi educativi: L'educazione nella prima infanzia come pratica di democrazia*. Bologna (Itália): Grupp Nazionale Nidi e Infanzia, 2013.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e Sociedade*, n. 03, out. 2003, p. 11 – 26.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. 1989. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 08 de fevereiro de 2016.

PALHARES, Marina. S. (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*, pp. 51-66. 6.ed. 1466-1471, dez. 1976.

PARO, Vitor. Estrutura da escola e Educação como prática democrática. IN: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (orgs.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11 – 38.

PASOLINI, Pier Paolo. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: _____. *Os jovens infelizes: antologia de escritos corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 125-136.

PIRES, Sergio F. S.; BRANCO, Angela U. *Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais*. Paidéia, v. 17, n. 38, 2007, p. 331 – 320.

PORTO, Antônio Rodrigues. História urbanística da cidade de São Paulo (1554 a 1988). São Paulo: Carthago, 1992.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contexto geracional. *Rev. Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, ago. 2011, p. 323 – 332.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. *Caderno de Pesquisa*, v.40, n. 141, p.777 – 792, Set/Dez, 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. *Proposições*. V. 22, n. 1. abri. 2011, p. 1999 – 2111.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n.1, p. 11 - 30, jan/abril 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. 2.ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *Nas margens do político*. Lisboa (Portugal): KKYM, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996a.

RANCIÈRE, Jacques. *O dissenso. A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à Democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014 a.

RANCIÈRE, Jacques. *O que é a democracia?* Lisboa(Portugal): KKYM. 2014 b. (Arquivo Kindle – livro eletrônico).

REIS, M^a. Dulce. Democracia Grega: a antiga Atenas (séc. V a. C.). *Sapere aude – Belo Horizonte*, v. 9, n. 17, p. 45 – 66, Jan/jun, 2018

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa A. C. *A Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Tese (Doutorado). Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

ROCHA, Eloisa A.C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43 – 51.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas (SP): Edição Leitura Crítica – Associação de Leitura do Brasil – ABL; Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015. p. 163 – 183.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e Qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene; RIBEIRO, Maria Izabel (orgs.). *Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Soofset, 2014, p. 169 – 184.

_____. Expansão da Educação Infantil e a produção de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, p. 7 – 40, julho/1999.

ROSENFIEL, Denis L. *O que é democracia*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1ª edição eBook, 2017. (publicação eletrônica).

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria A; SILVEIRA, Maria L. *Território – Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1996, p.15 a 20.

SANTOS, Solange E. dos. *As Crianças (in)visíveis nos discursos políticos da Educação Infantil: entre imagens e palavras*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

SANTOS, Boaventura de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2017.

SANTOS, Boaventura de S. (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto (Portugal): Afrontamento, 2003.

SARMENTO, Jacinto Manuel. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*. v. 26, n.91, pp. 361-378, maio/ago, 2005.

SARMENTO, Jacinto Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. Cristina S. de. (orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*, pp. 17-38. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

SARMENTO, Manoel J. Visibilidade Social e Estudos da Infância. In: VASCONCELOS, Vera (org.). *Infância (in)visível*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007, p. 25 -52.

SARMENTO, Manoel J.; ABRUNHOSA, Albertina; FERNANDES, Natália. Participação Infantil na organização escolar. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de C (orgs.). *Participar, brincar e aprender: os direitos das crianças na escola*. Araraquara/SP: Junquera & Marin; Brasília: CAPES, 2007. p. 51- 90.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política nacional*. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 4.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SCHEINVAR, Estela. A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposição original: Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo (org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 329 – 344.

SCHIFINO, Reny S. *Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André*. Dissertação de Mestrado. Educação. UNICAMP, 2012.

SENNETT, Richard. *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. 4.ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SENNETT, Richard. *Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta*. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199 – 208, jan/ju. 2014.

SILVA, Tássio José da. Relações de gênero, espaço e poder: uma análise da interação de meninos e meninas nos banheiros da Educação Infantil. In: *Anais do Seminário Internacional Fazendo gênero*, Florianópolis, 2017. p. 1-12.

SILVA, Tássio José da.. FINCO, Daniela . Corpo, educação e cuidado: relações de gênero e sexualidades nos banheiros das instituições de Educação Infantil. In: *Anais do II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade*, Juiz de Fora - MG, 2014.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN; LARROSA; Jorge (org.). *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires (Argentina): Miño y Dávilla, 2011.

SINGER, Helena. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

Site. Disponível em: <http://www.iberecamargo.org.br>

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à Administração Educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TIRIBA, Lea. *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. 2.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

TODOROV; TZEVTAN. *Os inimigos íntimos da democracia*. Lisboa (Portugal): edições 70, 2017.

TOMÁS, Catarina. *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direito das crianças*. Porto (Portugal): Afrontamento, 2011

TOMÁS, Catarina; GAMA, Ana. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Porto (Portugal), 2011. In: Educação, Território e (Des)igualdades. II ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. *Anais*. Disponível in: [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11116/1/Cultura%20de%20\(n%C3%A3o\)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11116/1/Cultura%20de%20(n%C3%A3o)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf) Acesso em: 03.04. 2017.

TONUCCI, Francesco; BELINGARDI, Chiara; MORACHIMO; Lorena; PRISCO; Antonella; RENZI; Daniela. *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*. Lazio (Itália): Zeroseiup, 2018.

TONUCCI, Francesco; RENZI, Daniela; PRISCO; Antonella. *Il consiglio dei bambini*. Roma (Itália). Booklab, 2011.

TREVISAN, Gabriela de Pina. *Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância*. s/n. Disponível in: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs>. Acesso em 03.04, 2017.

TREVISAN, Gabriela de Pina. *Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós*. Infância e cenários de participação: uma análise sociológica dos modos de co-decisão das crianças na escola e na cidade. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2014.

UNGER, Roberto Mangabeira. *Democracia realizada: a alternativa progressista*. São Paulo: Boitempo, 1999.

VASCONCELOS, Giselle S. M. *Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

VASCONCELOS, Queila A. *Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

VASCONCELOS, Queila A.; POCOITS, Sariane da S.; BARBOSA, M^a. Carmen S. Reflexões sobre o direito de participar das crianças na proposta da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO DE INFÂNCIAS SUL AMERICANAS. *Anais*. São Paulo: USP, 2017.

VASCONCELOS, Queila A.; SIMÕES, Eleonora das N.; BARBOSA, M^a. Carmen S.. *Entre o protagonismo e a vulnerabilidade: o direito de participação e a ética na pesquisa com crianças no Brasil*. No prelo.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, n. 50, mai/ago. p. 267 – 282, 2012.

WEBER. Max. *Economia e sociedade: fundamentos da Sociologia Compreensiva*. 4.ed. Brasília (DF): Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. v. 1.

YOUNG, Iris M. Representação política, identidades e minorias. *Lua Nova*, São Paulo, n.67, 2006, p. 139 – 190.

ANEXOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

PESQUISADORA: **Fabiana Oliveira Canavieira** Fone: (98) 9 88523993
fabicanavieira@hotmail.com

Ao membro do _____

Convido _____ a participar da pesquisa **“O FIM QUEM DÁ SÃO AS CRIANÇAS, E ÀS VEZES NÃO TEM FIM”**: concepções e práticas democráticas na Educação Infantil que tem por objetivo geral: apreender como a Educação Infantil em âmbito municipal opera concepções e práticas democráticas para garantir o exercício da cidadania participativa das crianças pequenas.

Trata-se de uma investigação científica requisito para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A coleta de informações será realizada no período de fevereiro a maio de 2017.

A pesquisa será efetuada através de: visitas à escola para realização das observações do cotidiano educacional; conversas informais; análise de documentos e registros da instituição; realização de *Cirandas Participativas* com os sujeitos que tiverem interesse em participarem. Será realizado registro em caderno de campo além do registro fotográfico e vídeo-gravação. As pessoas que participarem das entrevistas serão convidadas a fornecerem informações a respeito do tema e do objetivo acima proposto.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese, livros, artigos e comunicações que dela resultem.

Os participantes serão consultados individualmente sobre seu interesse em participarem, emitindo para isso seu assentimento em Termo próprio. Se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita da tese. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura do Termo de Autorização.

A pesquisa não oferecerá nenhum dano, risco, desconforto ou discriminação aos seus participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Fui informado (a) que a qualquer momento posso ter esclarecidas as dúvidas que surgirem.

Eu, _____, RG nº _____

CPF nº _____ domiciliado(a) _____

Cidade/Estado: _____ Entidade: _____.

Cargo ou função: _____, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU
PESQUISADORA: ***Fabiana Oliveira Canaveira*** Fone: (98) 9 88523993