



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PPG DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC**

ÂNGELA GONÇALVES NERY REOL

**O LUGAR DA ESCUTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS (IM)POSSIBILIDADES ORIUNDAS
DE UMA PANDEMIA**

**SALVADOR, 2021
ÂNGELA GONÇALVES NERY REOL**

**O LUGAR DA ESCUTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS (IM)POSSIBILIDADES ORIUNDAS
DE UMA PANDEMIA**

Texto da Dissertação, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.
Orientadora: Profa. PhD Rosemary Lapa de Oliveira

SALVADOR, 2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

REOL, Angela Gonçalves Nery
O LUGAR DA ESCUTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS (IM)POSSIBILIDADES ORIUNDAS
DE UMA PANDEMIA/ Ângela Gonçalves Nery Reol – 2021 - 116fl

Orientadora: Prfª Drª Rosemary Lapa de Oliveira

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da
Bahia

Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em
Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC, Campus I. 2021

Covid 19, Infância, prática pedagógica, escuta, protagonismo
infantil, cotidiano escolar

FOLHA DE APROVAÇÃO

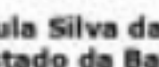
ESCUTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: NOVAS (IM)POSSIBILIDADES ORIUNDAS DE UMA
PANDEMIA

ÂNGELA GONÇALVES NERY REOL

matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação e
Tecnologia - PPGEduc, em 30 de agosto de 2021, como requisito parcial
para o grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela
Universidade Federal da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Lary Lapa de Oliveira
Universidade da Bahia - Uneb
Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Franca Soares
Universidade da Bahia - UFBA
Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Juliana Silva da Conceição
Universidade da Bahia - UNEB
Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

ÂNGELA GONÇALVES NERY REOL

O LUGAR DA ESCUTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS (IM)POSSIBILIDADES ORIUNDAS
DE UMA PANDEMIA

Texto da Dissertação, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Aprovada em 30 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Leila Franca Soares
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Às minhas crianças, Isabela e Danilo, que de mim saíram e dão sentido a minha jornada,

Ao meu pai Miguel (*in memoriam*), sonhador inabalável, que sempre me apontou com imenso amor infinitos horizontes para alcançar,

dedico o labor, reflexões e descobertas aqui contidos.

AGRADECIMENTOS

O tão sonhado dia chegou! Embora como Clara Luz, eu esteja sempre olhando para frente em busca de novos horizontes, não posso deixar de, na estrada, estabelecer marcos de parada. Quando chego neles, volto no tempo com gratidão a todos que, ao cruzar meu caminho, me trouxeram até aqui. Registro em poucas linhas, os meus agradecimentos, que estão longe de conseguirem expressar o total merecimento de cada um, contido nas palavras abaixo:

Ao meu pai Miguel (*in memoriam*), que enquanto eu era criança e depois, sempre legitimou minha voz, com sensibilidade e doce amor. Me inspirou a querer mudar o mundo, com incansável entusiasmo, mostrando que a educação era o caminho.

À minha mãe Vera, que além de coruja, sempre foi um exemplo de como realizar algo com exímia dedicação;

Aos meus filhos, que pacientemente suportaram e perdoaram minhas ausências. Isabela, através da ternura sem fim, e Danilo, pelo jogo simbólico de todo dia, me encorajaram a acreditar na relevância da pesquisa, e a escrever nos dias mais difíceis;

Ao meu irmão Miguel Ângelo, que em silêncio e sem saber, é exemplo constante de foco, determinação, referência em tudo e um pouco mais;

À minha cunhada Niara. Amiga, irmã mais velha, fã incondicional, que me conhece tanto... A ela devo minha entrada no magistério. Obrigada por ver além do que de fato sou;

A Dani Radel, amiga que me encorajou a não desistir do mestrado na universidade pública, revisando meu anteprojeto;

A minha orientadora, Rosy Lapa, que pacientemente segurou essa iniciante na vida acadêmica que sou, me mostrando os passos da jornada. Seria impossível sem ela.

Meus colegas da turma 2019.1, em especial Jainê, Niclécia e Samuel; quanto apoio mútuo trocamos em um tempo que entrou para a história! Atravessamos essa pandemia com muitos

desabafos e risadas, estamos chegando lá. Tesouros achados.

7

À gestora da Vila da Escuta, por tão prontamente me acolher, acreditar na relevância da pesquisa, abrindo sua escola com generosidade. Aproveito para agradecer às demais participantes, os sujeitos de pesquisa que trabalham nessa escola tão especial, assim como às crianças da pesquisa preliminar, que com suas cem maneiras de interpretar o mundo, fortaleceram as ideias de que muito temos a aprender com elas;

A Raffa, mais que chefe, amiga que me conferiu autoria na implantação do projeto pedagógico de sua escola. Agradeço os dias cedidos e a confiança que com o aprendizado obtido, faremos juntas a diferença na cidade;

A todas as amigas e amigos e, de verdade, não são poucos. Às que trabalham comigo, às que partilham a vida em outros espaços e sempre me apoiaram;

À banca examinadora por tantas contribuições na qualificação e, antecipadamente, agradeço a cada novo horizonte que vocês me mostrarão na banca de defesa.

Agora, o agradecimento mais esperado por mim. Esse vai para o meu Senhor Jesus. O primeiro na história da humanidade a legitimar as vozes das crianças, ao ponto de afirmar que, de maneira nenhuma entraremos no reino de Deus se não nos tornarmos como elas. Além de lhes conferir autoria, protagonismo e direitos, a sua categórica afirmação nos provoca a aprender com elas, escutando-as, para que assim encontremos o caminho do seu reino. Agradeço-Lhe por me acordar todos os dias, me inspirar, sustentar, e guiar a horizontes maiores e melhores do que sonhei. Enquanto existir, minha gratidão, meu louvor e meu amor serão sempre por Ele e para Ele!

8

- Mas, minha filha – dizia a Fada-Mãe – todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?

- Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto de mundo parado.

- Mundo parado?

- É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?

Fernanda Lopes de Almeida

RESUMO

Considerando que a escuta sensível é fundante no processo de legitimação da voz das crianças no dia a dia da escola, esta pesquisa traz à tona o seguinte problema: como promover uma prática pedagógica pós chegada da pandemia na qual o protagonismo infantil seja legitimado? Essa pergunta levou ao objetivo geral da pesquisa: estudar caminhos metodológicos que garantam uma prática pedagógica pós pandemia na qual o protagonismo infantil seja legitimado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando fundamentos da Etnopesquisa Crítica Multirreferencial (MACEDO, 2004, 2010). A fim de fundamentar a pesquisa, estabeleci um diálogo entre os seguintes teóricos: para a seção que discute o conceito de infância/infâncias e sua construção, Arroyo (2016), Ariés (1973), Sodré (2009), Sarmiento (2000, 2005, 2007), Kramer(2005). Nela, trato da construção do sentimento de infância do ponto de vista histórico, realizando uma linha do tempo até chegarmos no processo de construção no Brasil. Discuto também as várias infâncias possíveis. Sigo então para a seção sobre escuta, onde trago para o debate as ideias de Barbier (2002), Rinaldi (2006, 2014), Malaguzzi (1995) e Friedman (2018, 2020), abordando conceitos como escuta sensível e as múltiplas linguagens da criança. Faço uma relação entre o contexto histórico da modernidade e pós-modernidade relacionando com as práticas pedagógicas vigentes em cada um desses períodos através das reflexões de Campbel (2016) e Dahlberg (2019) e avanço para a reflexão sobre a relação entre escuta e prática pedagógica que promove o protagonismo infantil. A partir das ideias de Arroyo (2016), Macedo (2013), Zabala (1998), Freire(1966), Formosinho (2007), Malaguzzi (1995), Rinaldi (2006, 2014) e Friedman (2018, 2020) inicio apresentando conceitos, concepções teórico-filosóficas, relacionando-as. Foi realizada uma pesquisa preliminar em uma escola de Educação Infantil da rede privada em 2019, em uma turma de crianças de quatro anos buscando suas atitudes responsivas nas relações dialógicas com os adultos, observando e escutando tanto elas como seu entorno. Certa de que até as paredes falariam, a prioridade, conforme orienta Sarmiento (2000), foi firmar o interesse para todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano, tanto quanto para os acontecimentos importantes que surgem nos contextos investigados. Com a chegada da covid 19, uma nova estruturação social começou a se configurar e ainda nos encontramos nesse processo, sem previsão de retomarmos nossas atividades costumeiras. A escola, em especial a de Educação Infantil, foi demasiadamente afetada. Macedo acrescenta que a etnopesquisa preocupa-se com o homem em seu contexto social, considerando a organização das ordens socioculturais, ocupando-se essencialmente com os processos que constituem o homem em sociedade. Sendo assim, não poderia ficar indiferente ao novo contexto histórico que por ora se apresenta. Implicada no desejo de contribuir para a sociedade, influenciada pelos princípios que regem a etnopesquisa, conforme explanado, levei em consideração a relevância da problemática causada pela pandemia, no sentido de buscar caminhos para que a voz da criança não seja silenciada pelo medo instaurado no mundo. Pelo contrário, encontrar novos caminhos metodológicos que garantam o protagonismo infantil por meio de práticas pedagógicas de escuta às crianças pequenas, permitindo que eles surjam no horizonte brasileiro e quem sabe, mundial. Voltei meu olhar então para novos sujeitos de pesquisa. Aqueles que pensam, planejam, projetam, sonham e que agora buscam soluções para viabilizar a manutenção do direito das crianças pequenas a educação escolar: os gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Para produzir as informações almejadas, realizei entrevistas semiestruturadas virtuais individuais, por meio de chamada de vídeo, que abrangeram experiências de enfrentamento da covid 19 e perspectivas encontradas para o cenário educativo na Educação Infantil. Após a análise e discussão das informações produzidas, concluí que a única resposta segura que temos é que é

tempo de mudar. No contexto atual, a vida experienciada na escola, se construída em torno dos valores e significados apresentados e

10

discutidos neste texto, pode contribuir para renovar as qualidades democráticas do mais amplo contexto social e cultural. Retornaremos com muitos protocolos, em um contexto novo para todos. Sentimentos se misturarão, e o caminho para garantir os direitos das crianças, de aprender, brincar, expressar, explorar, conviver e conhecer-se, será sempre o da escuta: a escuta documentada e sensível, que traduzirá o que as crianças expressam sobre essa nova realidade pós covid 19.

PALAVRAS-CHAVE: covid 19, infância, prática pedagógica, escuta, protagonismo infantil, cotidiano escolar

11

ABSTRACT

Considering that the aware listening is foundational for the children's voice legitimization process in the school's daily routine, this research brings the following problem into focus: how to provide a pedagogical practice that legitimises children as protagonists after the pandemic onset? This question has directed to the present study's main objective: studying methodological ways to assure a post-pandemic pedagogical practice that legitimises children as protagonist. This is a qualitative research using the foundations of the Critical Multi referential Etnopesquisa (MACEDO, 2004, 2010). Aiming to substantiate the study, I set a dialogue between the following theorists: Arroyo (2016), Ariés (1973), Sodr  (2009), Sarmiento (2000, 2005, 2007) and Kramer (2005) to the section that debates the concept of childhood/childhoods and its development. In this section, I speak on the sense of childhood development from a historical point of view, creating a timeline leading to the Brazil's making process. I also discuss about the various possible childhoods. Then, I follow to the section about the listening, in which I bring ideas of Barbier (2002), Rinaldi (2006, 2014), Malaguzzi (1995) e Friedman (2018, 2020) to the debate, raising concepts as the aware listing and the children's multiple languages. I set a link between the Modernity historical context to the Post-modernity, connecting to the current pedagogical practices in each one of these periods through Campbel (2016) e Dahlberg's (2019) reflections. Then, I move forward to reflecting on the relation between the listening and the pedagogical practice that understands children as protagonists. Based on the ideas of Arroyo (2016), Macedo (2013), Zabala (1998), Freire (1966), Formosinho (2007), Malaguzzi (1995), Rinaldi (2006, 2014) and Friedman (2018, 2020), I start by presenting concepts, theoretical-philosophical ideas, linking them. A preliminary survey in a private Early Childhood Education school has been done in 2019 in a four-year-old children classroom, aiming to analyze the children's responsive attitudes in dialogues with adults, observing and listening to the kids as well as their surroundings. Assured that even walls would speak, the priority, according to Sarmiento's (2000) direction, was to set the interest to all the traces and small details that comprehend the everyday school life, as well as the important events that emerge in the studied contexts. The covid-19 onset has caused the social structure to be reset and we are still in this process, with no prediction of

returning to our usual activities. The school, specially the Early Childhood Education, has been seriously affected by it. Macedo adds that the Etnopesquisa cares about man in their social context, considering the organization of socio-cultural order, looking essentially at the constitutive processes to man in society. Therefore, I couldn't be indifferent to the new current historical context. Implicated in the desire to contribute to society, influenced by the principles that conduct the Etnopesquisa, as set out, I took into account the relevance of the pandemic caused issue, finding ways so that children won't be silenced by the fear all over the world. Conversely, finding new methodological ways that assure children to be protagonists through new listening-to-young-kids pedagogical practices, allowing children to rise in the Brazilian horizon and, perhaps, in the global horizon as well. Thus, I turned my gaze to the new individuals of the study. Those who think, plan, project, dream and that now look for solutions to grant children's rights in the school education: the managers, principals, pedagogical coordinators and teachers. To produce all the needed information, I carried out individual semi structured virtual interviews via videocalls, that covered experiences on facing the covid-19 and perspectives found in the Early Childhood Education educational scenario. After analyzing and discussing the produced information, I concluded that the only safe and efficient answer we have got is that it is time to change. In the current context, the school experienced life - if built around the values and meanings presented and discussed throughout this study - can contribute to renewing the democratic qualities of the

12

broadest social and cultural context. We will return following plenty of protocols in a new context to all. Feelings will be mixed up, and the way to grant children's rights to learn, to play, to acknowledge, to express and to live together, will always be the listening way: the documented and aware listening, that will translate what children express about the post-covid 19 reality.

KEY-WORDS: covid-19, childhood, pedagogical practice, listening, children as protagonist, school life

13

SUMÁRIO

1 ESCUTANDO A PRÓPRIA HISTÓRIA E O PRÓPRIO CORAÇÃO	15
2 A CRIANÇA NO PERCURSO DAS INFÂNCIAS. OS HORIZONTES VISÍVEIS E OS QUE PODEM VIR A SER	25
2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: INFÂNCIA, UM CONCEITO CONSTRUÍDO SOCIALMENTE.....	26
2.2 HORIZONTE BRASILEIRO: O QUE OS TEMPOS VIVIDOS NOS TROUXERAM....	30
2.3. INFÂNCIA OU INFÂNCIAS? HORIZONTES QUE SE CRUZAM.....	39
3 ESCUTA: A CHAVE QUE ABRE UM COFRE	43
3.1 ESCUTAR A CRIANÇA – AONDE ISSO NOS LEVARÁ?.....	45
3.1.1 A inevitável reconstrução da prática pedagógica com vistas ao protagonismo	

infantil	50
3.2 A PÓS – MODERNIDADE E SUA PLURALIDADE DE HORIZONTES.....	58
4 A ROTA DE UMA JORNADA	73
4.1 DESBRAVANDO UM CAMPO, DESCOBRINDO TESOUROS.....	75
4.2 TRAÇANDO O MAPA QUE NOS LEVA AO(S) HORIZONTE(S) BUSCADOS E OUTROS.....	83
4.3 PERCORRENDO A ESTRADA, DE OLHO NO MAPA.....	86
4.4 DOS ENCONTROS QUE NOS PRESENTEIA A JORNADA AOS HORIZONTES.....	87
4.4.1 Efeitos do isolamento social – ensino remoto no contexto da pandemia	87
4.4.2 Desafios e novos contextos para a prática pedagógica na Educação Infantil – formação de professores	90
4.4.3 Descobrimo novas possibilidades – Escuta	95
4.4.4 Novas possibilidades – reinvenção da prática pedagógica	99
4.5 ONDE A ROTA ME LEVOU.....	102
5 ENFIM, OS HORIZONTES!	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE	116
	14
	15

1 ESCUTANDO A PRÓPRIA HISTÓRIA E O PRÓPRIO CORAÇÃO

- Você vai escrever um livro? – perguntou a Professora, cada vez mais admirada.

- Vou. Eu acho que criança também pode escrever livros, se quiser, a senhora não acha?

- Acho sim.

- Pois nesse livro eu vou dizer todas as minhas ideias sobre o horizonte.

- São muitas? – quis saber a Professora.

- Um monte. [...]

(ALMEIDA, 2018, p.23)

A comunidade científica construiu conhecimentos de suma importância sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, contudo, ainda é incipiente o conhecimento da experiência a partir da voz da criança. Segundo Almeida (2014, p.16), “O conhecimento sobre a criança restringe-se, predominantemente, a uma representação do adulto a respeito dela, constituindo, desse modo, tão somente uma percepção dos sentimentos e pensamentos de crianças sobre aspectos de interesses daquele”. Por conseguinte, devido à minha história como

criança, cujo percurso na escola ocorreu em um período em que a Educação Infantil era uma apêndice para o Ensino Fundamental e o mínimo acolhimento havia para as linguagens efervescentes em seu cotidiano; cuja inserção vivida por mim foi marcada pela indiferença do adulto aos meus anseios e devido à natureza da minha prática e filosofia que fundamenta minha concepção de infância advirem dessa trajetória, sinto-me mobilizada a investigar e atribuir sentido ao dito pela criança, através de suas múltiplas e singulares formas de expressão, sobre o que pensam das práticas pedagógicas de suas educadoras, referentes à escuta, e que respostas elas mesmas têm para oferecer, como dispositivo de formação dos educadores da Educação Infantil.

Consequentemente, as questões evidenciadas fruto da vivência e das relações teórico práticas estabelecidas no decorrer de minha trajetória profissional implicadas necessariamente com minha história de vida, apontaram, inicialmente, para o seguinte problema: O que as crianças pequenas expressam sobre a prática de escuta de seus professores?

Com esse problema como horizonte de uma pesquisa que pensava ser possível de ser desenvolvida, tracei como objetivo geral, analisar o que expressam as crianças sobre as práticas de escuta dos seus professores no cotidiano escolar. Logo em seguida, a fim de nortear as etapas de minha pesquisa para o alcance do objetivo geral, estabeleci como específicos: caracterizar as múltiplas linguagens das crianças; descrever os flagrantes ressonantes revelados pelas

16

crianças durante o cotidiano escolar e interpretar os registros em diferentes linguagens, realizados pelas crianças acerca do que pensam sobre a prática de escuta dos seus professores. Entretanto, a existência é sempre marcada pelo inédito, que muitas vezes atinge mais do que o indivíduo. O inusitado, em forma de pandemia, acometeu a humanidade e minha pesquisa, partícula invisível diante do tamanho do nosso planeta, ainda embrionária, foi fortemente atingida. Como ouvir as crianças no cotidiano escolar, se as atividades haviam sido suspensas por tempo indeterminado mediante decreto governamental?

Com os dias passando sem previsão de retomada das aulas presenciais, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), através da coordenadora Mary Valda Sales agendou uma reunião virtual com os discentes da turma 2019.1, da qual faço parte. Nesse encontro, as angústias foram compartilhadas. Trouxemos as pressões particulares que cada um vivia em seus lares, os medos, os lutos, a impotência. A incerteza da qualidade da pesquisa devido à instabilidade emocional de todos. Nossa coordenadora nos acolheu e

escutou sensivelmente. Apaziguou nossos corações, mas não pode deixar de nos chamar a atenção para a necessidade de revermos nossa metodologia, tendo em vista que a maioria dos mestrandos dessa turma têm a escola como lócus de pesquisa e ela encontrava-se por motivos óbvios, naquele momento e por todo o ano de 2020, de portas fechadas.

Foi então que caí em mim e no mesmo dia entrei em contato com minha orientadora, que prontamente me atendeu. Juntas, refletimos sobre os caminhos possíveis e os impossíveis. Destacamos que o tempo não espera a pandemia passar e os prazos de conclusão da pesquisa têm limite. Carinhosa e democraticamente, Rose me fez enxergar a urgência de definirmos outros sujeitos de pesquisa, a fim de não correremos o risco de não concluirmos. Além disso, enquanto conversávamos, nos demos conta de um grande problema: não sabíamos os rumos que a Educação Infantil tomaria, diante desse contexto. Ainda que as escolas reabrissem, será que todos os responsáveis enviariam suas crianças sem uma vacina, que impedisse ou tratasse com sucesso um caso de contágio da COVID 19? Como o cotidiano escolar das crianças pequenas será reconfigurado de forma que as conquistas que obtivemos ao longo dos anos no que se refere ao seu protagonismo não se perdesse e que pudéssemos avançar naquilo que ainda estava em processo? Como recuperar o que possivelmente se perderia ao longo do período de isolamento de aprendizagens basilares na primeira infância que envolvem o convívio com os pares, o contato com a natureza e ainda assim garantir a saúde? Naquele momento não era possível responder de forma positiva essas questões.

17

Percebi então, que seria de maior relevância para o contexto que se desvelava, pesquisar e quiçá encontrar respostas a esses novos dilemas. Assim, diante da grande probabilidade de não poder ter as crianças como meus sujeitos de pesquisa e da necessidade de encontrarmos caminhos para uma Educação Infantil de qualidade no tempo presente, virei meu olhar e também o coração para o seguinte problema: Como promover uma prática pedagógica pós pandemia na qual o protagonismo infantil seja legitimado?

Após traçar o novo problema, delineei como objetivo geral da pesquisa, estudar caminhos metodológicos que garantam uma prática pedagógica pós chegada da pandemia na qual o protagonismo infantil seja legitimado.

Para alcançá-lo, tracei como objetivos específicos: analisar os efeitos da Covid 19 nas instituições de Educação Infantil; identificar possíveis novos contextos para a prática pedagógica na Educação Infantil após o período de isolamento; compreender o papel da escuta na legitimação do protagonismo infantil

A preocupação com a prática pedagógica não é algo recente. Segundo Garcia (1999) e Nóvoa (1995), há longo tempo, debates referentes a esse tema têm permeado os esforços para a sua reconstrução, promovidos pelos sistemas de ensino, tanto público como privado. Isso decorre da convicção de que a formação inicial é insuficiente para responder às demandas complexas que emergem no cotidiano da escola. A Formação Continuada é, portanto, por seu formato processual, importante por trazer ao contexto da formação docente as relações entre teoria e prática

As políticas educativas voltadas para as crianças no Brasil só começaram a surgir, segundo Kramer (2005), na década de 80 e ganharam forças com a Constituição de 1988. Podemos vê-las particularmente no artigo 208, inciso IV, que aponta que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Conforme Kramer (2005, p.18), “a partir dos movimentos sociais, a população conquistou na Constituição de 1988 o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito”. E assim, as lutas para a consolidação da Educação Infantil foram travadas por pesquisadores e educadores infantis com o desígnio de melhorar a qualidade do atendimento à criança no Brasil.

A atuação docente na Educação Infantil requer análise de aspectos específicos do trabalho com crianças pequenas, levando-se em consideração o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), de que ela é um

18

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

Entretanto, em uma história marcada por uma educação bancária, que consiste na concepção do professor como dono do saber e do aluno como sujeito que nada sabe, tornando objeto receptor do conhecimento (FREIRE, 1966), ainda que contemos com as reflexões emergentes e mudanças de abordagens educativas ao longo do tempo, que tentaram equilibrar a relação professor X aluno e voltar seu olhar para o protagonismo infantil, muito temos a aprender sobre como as crianças pequenas se constituem no mundo. Como o leem, interpretam, investigam, aprendem e evidenciam seus avanços. Voltar a juntar a cabeça e o corpo, como poeticamente afirmou Loris Malaguzzi em seu poema *As Cem Linguagens da*

Criança (MALAGUZZI, 1995, p. 5). Como escutá-las e compreendê-las, em suas múltiplas linguagens, legitimando genuinamente suas hipóteses, permitindo que atuem como sujeitos de sua própria história e coautoras da história da humanidade, é o grande desafio do educador contemporâneo. Dessa forma, há necessidade do conhecimento de uma pedagogia voltada para a infância em que o agir pedagógico dos educadores foque os anseios infantis, o que só será possível quando legitimarmos a voz das crianças no dia a dia da escola.

Por outro lado, a minha própria experiência como professora, coordenadora pedagógica, consultora, proprietária de uma creche escola de Educação Infantil e atualmente diretora de uma escola de Educação Infantil em Salvador, me instigou e conduziu no sentido da busca de caminhos de formação para a escuta.

A minha trajetória escolar enquanto criança, foi marcada pelo silêncio imposto pelo adulto, o que me impulsionou, ainda que inconscientemente para a carreira docente. Comecei a frequentar a escola aos cinco anos, no Colégio Dois de Julho, no Segundo Período do Jardim. Que experiência dolorosa! Até uns dez anos atrás eu chorava ao lembrar. A professora Carminha me chamava de lerda na frente de todos e de chorona também. Não tenho nenhum registro em minha memória de um abraço ou elogio. Apesar de iniciar a escola já sabendo ler e escrever, pois minha irmã me alfabetizou quando eu tinha quatro anos e ela nove, com letra cursiva, D. Carminha nunca percebeu que eu já havia sido alfabetizada. Mas o ano enfim acabou e fui para a alfabetização, tento como professora Pró Gelza, a doçura em forma de gente. Sua ternura teve poder de analgesia e calou, por um tempo, a voz da dor desse princípio de vida estudantil. Passei a amar ir à escola. Chegava antes de meus colegas e escrevia no quadro negro,

19

ouvindo os seus encorajamentos. Como estava escrevendo alfabeticamente, me pularam para a primeira série. Naquele momento, experimentei um misto de sentimentos. Orgulhosa por alguém ter visto o meu valor e triste por não saber que professora me esperava, pois, como explica Fernandez, 1991, para que ocorra o processo de aprendizagem, são necessários dois personagens e um vínculo estabelecido entre ambos. Não aprendemos de qualquer um, e sim daquele em quem confiamos e outorgamos o direito de ensinar. Fica esclarecido então que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, tendo em vista que ocorre no processo das interações sociais.

Esse recorte de minha história aponta para a importância da figura do professor, da professora. Não apenas no aprendizado dos conteúdos, mas na construção da autoestima, do

vínculo, no fomentar o desejo de aprender.

Aos oito anos de idade, decidi que montaria uma escola no hall do elevador do apartamento em que eu morava! Convidei as crianças de cinco e seis anos do prédio, coloquei a lousa que ganhei de presente de Natal dos meus pais e passei a ensinar-lhes as letras. As mães ficaram encantadas e vinham me parabenizar pela iniciativa. Até pouco tempo atrás, quando nem pensava em ser dona de escola, lembrava-me dessa época e enxergava já meu ser constituindo-se como ator social no papel de docente. E para minha surpresa, no ano de 2016 fui convidada para entrar na sociedade de uma pequena escola de Educação Infantil. Nunca sonhei com isso. O que me levou a aceitar essa proposta? O vivido aos oito anos? Quando me distancio e tomo essas experiências como objeto de reflexão, encontro respostas que interpretam minha existência e fortalecem minhas ações: ardia em meu peito a possibilidade de acolher as diferenças, de ouvir as crianças, de gerir um espaço para promoção da cultura, da autoria, do afeto, como acredito que deva ser o que se propõe em uma instituição de educação infantil.

Passei a adolescência sem gostar da escola. Apreciava as amigas e suas histórias, o tempo de intervalo, as conversas, os vínculos que construí nesse espaço. Mas estudar não era comigo. Eu não via sentido em ficar sentada numa cadeira dura, sem poder trocar ideias com quem estava ao meu lado, estudando coisas que seriam inúteis para mim. Quando algum professor passava trabalho em grupo, aproveitávamos para colocar o papo em dia. Hoje, enxergo que a falta de funcionalidade dos conteúdos, bem como a visão do estudante como alguém que não tinha nada a acrescentar e sim a receber, que era reforçada em aulas expositivas maçante, tornava tudo para mim entediante e sem razão de ser. Parecia que estava perdendo tempo de minha vida. A essa altura, com meus pais separados e morando com meu pai, não era

20

cobrada para que estudasse e tirasse boas notas. Ao contrário, meu pai que era um autodidata me estimulava a ler e questionar os dogmas e paradigmas. Assim, aos dezesseis anos, decidi abandonar o colégio, por incrível que pareça e para escândalo de toda a família, meu pai permitiu.

Ao abandonar o ano letivo, ficava em casa, lendo Anna Karenina de Tolstói. Devorei o livro em poucos dias. Depois comecei a ler A Divina Comédia... E assim foram passando os meus dias. Nesse relato, encontro respostas para o fato de sempre ter optado por concepções pedagógicas nada convencionais. Nunca me encaixei como professora em escolas tradicionais.

Até que minha cunhada, pessoa influente em minha vida, que me conhecia muito e quase uma mãe para mim, me perguntou por que eu não tentava o magistério, já que eu gostava tanto de crianças. Entendi como uma alternativa e tentei meio que sem pensar. Cursei os três anos, deixando o fluxo da vida correr, pois precisava estudar de alguma maneira. Mas quando entrei em uma sala de aula de Educação Infantil, entendi tudo! Era ali o meu lugar. O meu perfil era o do acolhimento. Avaliavam-me como a professora que não aguentava injustiça. Recordo-me, certa feita, quando uma consultora de uma reconhecida Organização Não Governamental (ONG), que conduzia a formação continuada da escola em que trabalhava, situada no loteamento Aquarius, em Salvador, comentou: “você é muito democrática, deseja ouvir a todos, e não abre mão de ser justa em suas decisões.”. Sempre me entregavam as turmas desafiadoras pela minha capacidade para acolher as diferenças e não me desestabilizar com as crianças “difíceis”. Me interessei pelo processo de aquisição da leitura e da escrita, até que me colocaram na turma de alfabetização.

No período em que fui professora de uma dessas turmas de alfabetização, tive como aluno um garoto diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os esforços de toda a equipe, bem como família, para compreender aquele sujeito e contribuir em sua formação integral eram imensos. Atendimento com a neurologista em busca de respostas, leituras diversas, diálogos constantes com os pais, mas não respondiam minhas questões. Procurei desenvolver entre as crianças um ambiente afetivo e elas abraçaram a causa! Era lindo vê-las tentar ajudá-lo nas atividades, procurando fazê-lo entender as regras das brincadeiras e no final todos se divertiam e aprendiam a ser e a conviver como seres humanos cada vez melhores. Que bela semente foi plantada em todos. Para minha surpresa, ele concluiu o ano alfabetizado. Não conseguia entender como, pois acreditava que minhas intervenções eram tão leigas, limitadas. Sem dúvida o mérito não era meu! O meu compromisso com a minha tarefa de ensinar era forte, mas me batia com falta de ferramentas para isso. Trago esse trajeto à tona porque essa

21

configuração não me representa apenas. Muitas de minhas colegas sofriam o mesmo, já que fazíamos parte de uma escola inclusiva, ou que pelo menos tentava ser de fato. Nesse período, conheci a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, pequena região italiana cujas escolas de Educação Infantil são consideradas as melhores do mundo. Sua filosofia, alicerçada nas ideias de Loris Mallaguzzi, tinha como elemento norteador da prática educativa a visão da criança como um sujeito potente, de direitos, protagonista de sua própria história. Nas escolas

reggianas, os educadores legitimam as vozes das crianças, buscando interpretá-las em suas infinitas linguagens. E assim, todos são acolhidos em sua diversidade, ou diferença. Ora, essa era a escola que eu não tive. A escola que quis quando muito pequena, mas me foi vetada. A escola que queria para todas as crianças. O tema da escuta de crianças pequenas foi ganhando espaço em minha vida, forma nas minhas inquietudes, angústia que me mobilizou a pesquisar. Especialmente no que tange à atuação docente. Como ser esse indivíduo, com tamanha sensibilidade? Como articular essa abordagem com as adversidades que o professor brasileiro enfrenta diariamente? Um caminho de resposta encontrei em Pagano (2017), quando ensina que é necessário que nós, adultos, especialmente docentes, passemos a questionar, pesquisar e nos desafiar a descobrir e construir com paciência e paixão situações de aprendizagem capazes de favorecer a expressão de múltiplas linguagens, valorizando/escutando as estratégias que as crianças usam.

Com uma prática voltada para o acolhimento e democracia, com crianças pequenas, ocupei espaços de educação voltados para essa linha de trabalho, com defesa à infância e promoção de espaços de escuta das crianças pequenas. Gradativamente, o papel de influenciar outros educadores, educadoras foi ganhando espaço em minha atuação e, hoje, o meu campo de interesse é justamente pesquisar, encontrar e multiplicar caminhos e espaços de formação e pesquisa que habilitem o professor, a professora para uma prática educativa que garanta a escuta sensível e assim promova uma infância bem vivida.

Como disse inicialmente, a concepção de criança foi construída e reconstruída ao longo da história, assumindo um novo paradigma acerca da infância e trazendo, conseqüentemente, a necessidade de um novo paradigma docente, não mais centralizador e transmissor de saberes, tão pouco quem cuida de forma assistencialista e, sim, quem privilegia a escuta das crianças e legitima suas vozes no cotidiano escolar. Mas para que a necessidade se transformasse em realidade traduzida na prática pedagógica, demandaria tempo, pois traduzir discurso em vida diária, historicidade é um processo complexo. Tempo para formação docente, que compreenda a criança como de fato um sujeito de direitos e refaça sua própria atuação no cotidiano escolar.

22

O investimento na formação para docência torna-se primordial, visto que há uma relação intrínseca entre a qualidade da educação, a qualidade da formação de professores e de suas práticas educativas (GONÇALVES, 2012).

Porém, um outro novo paradigma instalou-se desde a chegada da Covid 19, que é o da sobrevivência do próprio contexto da prática pedagógica, sendo, portanto, de suma relevância

que encontremos caminhos possíveis, dentro da impossibilidade. As dificuldades ganharam lentes de aumento. O que seria uma estrutura física, currículo, atuação docente possíveis que assegurassem o protagonismo no cotidiano da Educação Infantil em um contexto pós pandêmico? São algumas perguntas que busco responder ao longo da minha pesquisa.

Decorrente da natureza e especificidade do objeto deste projeto, a pesquisa delinear-se á do tipo qualitativa, em virtude do processo de investigação qualitativa refletir “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN e BICKLEN 1994, p. 51). Compreendo que metodologias qualitativas favorecem relações mais próximas entre sujeitos atuantes nos processos da pesquisa, ambos trocando experiências num ambiente de aprendizagem que é coletivo. Para a realização da pesquisa, utilizarei os fundamentos da Etnopesquisa Crítica (MACEDO, 2004, 2010), no que se refere à validação do ponto dos sujeitos da pesquisa e a implicação do pesquisador participante, para que dessa forma mantenha-se a coerência com a perspectiva qualitativa requerida ao estudo. A ideia inicial era direcionar a atenção dessa pesquisa para a criança e suas manifestações de sentidos – quando fala, brinca, canta, desenha, conta, escreve, lê, pinta, desenha, modela, chora, sorri... no interesse de perscrutar estes momentos simbólicos carregados de sentidos e de evidenciar a necessidade urgente de considerar o óbvio, ofuscado nos engessados modelos educativos: a condição humana holística, que abarca um ser corpóreo, carregado de subjetividade. Como nos alerta Arroyo (2014, p. 32), “enxergar, ouvir e ler a diversidade corpórea dos alunos traz questões demasiado radicais para a docência e a pedagogia. Ou os ignoramos, pior, os condenamos por carregarem às escolas seus corpos (e logo esses corpos), ou os escutam.”. Para escutá-los, é necessário o exercício do olhar relativo, o ir e vir enquanto se imerge em papéis que permite óticas diversas.

O contexto pandêmico, no entanto, me impôs o contraditório: impediu-me de escutar os que para mim são os atores principais da educação, as crianças. Conduzo então, meu olhar para os gestores, coordenadores e professores, compreendendo hoje, não ser menos importante, escutar, não apenas sua linguagem oral, aqueles que têm poder de promover a cultura da infância. Inclusive, pensando no ponto de vista da multirreferencialidade necessária à

etnopesquisa. Tendo em vista que no mundo pós chegada da covid 19 em que as incertezas estão cada vez mais presentes no dia a dia, há que estar presente esta abertura para múltiplos

olhares, com vistas a “romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes, das grandes narrativas oficiais e do sujeito racional que, com seu olhar iluminista, pretende iluminar tudo” (PELLANDA, 1996, p. 13).

Como inspiração para essa jornada etnográfica, amante das artes que sou, inspiro-me em um livro que marcou a minha infância, *A fada que tinha ideias*, no qual um capítulo me serve de alegoria e ponto de partida: *A Professora de Horizontologia*. Curiosa para conhecer a nova professora, a fadinha Clara Luz espera entusiasmada pela aula, que antes lhe era objeto enfadonho. Chegando em sua casa, a professora inicia o seu relacionamento fazendo perguntas e escutando o que sua aluna tinha a dizer sobre suas aulas e sobre a vida. E ao escutá-la, arrisca

se a mudar toda sua didática, mesmo sem saber se era permitido. Assim, novos horizontes são abertos para ambas (ALMEIDA, Fernanda, 2007, p. 23-26).

Acreditando firmemente nos novos horizontes que podem ser abertos mediante a atuação protagonista das crianças como sujeitos dessa pesquisa, havia definido como cenário uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, situada na cidade em que vivia, Lauro de Freitas. A escolha se deu por já ter sido professora dessa instituição, fator importante para a pesquisa etnográfica. Além disso, em seu projeto pedagógico, a escola referida defende o protagonismo infantil como norteador das práxis de seus educadores. Portanto, torna-se de maior potência formativa uma pesquisa na qual podemos atribuir sentido aos fenômenos que envolvem os atos enunciativos de crianças que supostamente já se fazem ouvir.

No período pré-pandêmico, havia realizado uma pesquisa preliminar em uma turma de crianças de quatro anos no intuito de me aproximar da realidade da escola, cenário da pesquisa. Com a pesquisa reconfigurada, voltei o meu olhar para outros sujeitos desse cenário: gestora, coordenadora e duas professoras da mesma escola em que trabalhei e fiz pesquisa preliminar, pois em muito marcou meu percurso como educadora e que influenciou de maneira determinante a concepção que tenho de infância bem como minha prática pedagógica. Utilizei como instrumento de produção de informação as entrevistas semiestruturadas, que aconteceram de forma virtual, através do aplicativo Meet.

Como arcabouço teórico que fundamentou esta pesquisa, utilizei para a seção que discute o conceito de infância/infâncias e sua construção, Arroyo (2016), Ariés (1973), Sodré (2009), Sarmiento (2000, 2005, 2007), Kramer (2005). Nela, trato da construção do sentimento de infância do ponto de vista histórico, realizando uma linha do tempo até chegarmos no

processo de construção no Brasil. Discuto também as várias infâncias possíveis. Sigo então para a seção sobre escuta, onde trago para o debate as ideias de Barbier (2002), Rinaldi (2006, 2014), Malaguzzi (1995) e Friedman (2018, 2020), abordando conceitos como escuta sensível e as múltiplas linguagens da criança. Trago a escuta à criança como chave para assegurar uma prática pedagógica que garante o protagonismo infantil mesmo após os desafios trazidos pela pandemia. Faço uma relação entre o contexto histórico da modernidade e pós-modernidade relacionando com as práticas pedagógicas vigentes em cada um desses períodos através das reflexões de Campbel e Dahlberg e avanço para a reflexão sobre a relação entre escuta e prática pedagógica que promove o protagonismo infantil. A partir das ideias de Arroyo (2016), Macedo (2013), Zabala (1998), Freire (1966), Formosinho (2007), Malaguzzi (1995), Rinaldi (2006, 2014) e Friedman (2018, 2020) início apresentando conceitos, concepções teórico-filosóficas, relacionando-as. Por fim, elucido as dificuldades que já existiam e as que surgiram ao longo da pandemia na imbricação das três categorias citadas, propondo novos caminhos possíveis.

Considerarei importante primeiro explicitar o caminho teórico construído, para então partir para a seção que trata do percurso metodológico. Nessa seção, anoro-me em bases filosóficas fenomenológicas a partir de Husserl, utilizando da etometodologia de Alan Coulon através da abordagem chamada Etnopesquisa multirreferencial e crítica, que tem como principal teórico, o professor Roberto Sidnei Macedo.

25

2 A CRIANÇA NO PERCURSO DAS INFÂNCIAS. OS HORIZONTES VISÍVEIS E OS QUE PODEM VIR A SER

- Muito bem – disse a Professora. – Primeiro quero ver o que você já sabe. Sabe alguma coisa sobre o horizonte?
- Saber, mesmo, não sei, não. Mas tenho muitas opiniões.
- Opiniões?
- É sim, quer que eu diga?
- Quero – respondeu a Professora, muito espantada.
- A minha primeira opinião é que não existe um horizonte só. Existem muitos. (ALMEIDA, 2018, p.23)

Gosto de pensar que me comporto na docência como uma “Professora de Horizontologia” – tenho sede de compreender a(s) infância(s) e como se configuram ao longo da história, a fim de encontrar possibilidades de legitimação da atuação das crianças no mundo. Essa sede, entretanto, não se sacia conhecendo o que está posto pelo conhecimento

humano construído do que seja infância(s). Um horizonte é muito pouco e, por isso, me propus a desbravar mais. Tantos quantos meus olhos alcançarem e os meus ouvidos. Sim, porque quando o assunto é criança, é preciso escutá-las, observando-as. Talvez minhas descobertas nunca cessem, enquanto minha vida tiver tempo. O estudo dos “tempos da vida”, como nomeia Arroyo (2014), não nos torna conhecedores de quem criou os tempos-ciclos da existência, ou se talvez eles sejam tão velhos quanto a nossa própria condição humana. De fato, o trato nas relações toma como referência o nosso tempo e o tempo dos outros. Aprendemos a tratar as crianças como crianças, os velhos como velhos, atribuindo responsabilidades e direitos a partir das possibilidades de cada ciclo da vida conforme socialmente os construímos ao longo da história e os enxergamos.

Ele prossegue questionando se é possível, não reconhecer que, ao nosso redor, os tempos diversos do viver humano despertam interesses e sensibilidades, afinal, o estudo dos tempos da vida é objeto das variadas modalidades das ciências, evidenciando-se nas pesquisas de biologia, psicologia, antropologia, sociologia, sendo essa temática parte dos cursos de formação do professor, do pediatra, do psicólogo, entre outros. Lembrando também das artes em geral, como a literatura, o cinema, teatro, música, a mídia; as políticas públicas, o próprio equacionamento urbano, a moda, enfim, os mais diversos segmentos se programam em função dos grupos etários (ARROYO, 2014, p. 253). No livro *Imagens quebradas*, Arroyo (2014, p. 200) se questiona:

As ciências humanas vão descobrindo em suas pesquisas que as idades da vida têm uma base biológica, mas são construções culturais que vão se configurando ao longo da história. Que papel coube e ainda cabe às instituições escolares nessa conformação das idades da vida?

26

As voltas e revoltas que os tempos deram, refletiram na escola novos ordenamentos sociais. Para o autor, o tempo da escola produz a infância como categoria social e cultural, não se limita a ensinar e educar a infância apenas, pelo contrário, cria um elo inseparável entre produção do tempo escolar e produção dos tempos da vida (ARROYO, 2014). E prossegue enfatizando a necessidade de buscar bases teóricas e históricas para compreender o tempo de agora/as idades da vida. Inspirada por ele, vou refinar meu olhar, perscrutando o passado, percorrendo horizontes do vivido, até chegar no de hoje, que é o palco da(s) infância(s).

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: INFÂNCIA, UM CONCEITO CONSTRUÍDO SOCIALMENTE.

Ao buscar na Etimologia, encontramos que a palavra infância tem origem no latim *in fans*, que significa incapaz de falar, sem fala (NASCENTES, 1955). Levando em consideração que a linguagem é o espaço em que nasce o pensamento e que só pensamos nos termos da linguagem, conclui-se que a infância é, portanto, caracterizada por período em que o indivíduo se caracteriza como um ser sem pensamento. E é na ótica de ausência de pensamento, conhecimento e racionalidade que surge, inicialmente, a noção de infância na sociedade (SOBRAL, 2013).

Estudos apontam que até o início da década de sessenta a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (ARIÈS, 1973). Com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962 do livro sobre a ‘História social da infância e da família’ e, na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991) sobre ‘A evolução da infância’, os historiadores da educação, encontravam-se no processo de reconstruir a definição precisa de seu campo. No entanto, até este período, poucos historiadores haviam manifestado algum interesse pelo tema da infância ou o tinham colocado como objetivo de suas pesquisas.

Na verdade, o próprio conceito de infância era inexistente. A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica, bem como enxergá-la como um sujeito potente e de direitos.

No horizonte do tempo, começamos com o feudalismo, período histórico no qual a sociedade enxergava a criança como um adulto em miniatura – visão adultocêntrica (ARIÈS, 1973). Nessa perspectiva, permitia-se a ela a participação das atividades rotineiras da vida em

comunidade a partir do momento em que adquiria maturação biológica, ou seja, quando apresentava habilidades motoras e independência física, como por exemplo, andar sozinha, correr, controlar esfíncteres, comer com autonomia. Nessas práticas sociais, as crianças se apropriavam de determinados conhecimentos compartilhados da forma de viver dos adultos e aprendiam o que deviam saber, ajudando o adulto a fazê-lo. Ariès (1973) aponta ainda, em seus estudos sobre a história da criança na sociedade, que elas se tornaram fonte de entretenimento para os adultos, e que o alto índice de mortalidade infantil as tornava seres efêmeros, que evocavam um sentimento superficial: a paparicação (SODRÉ, 2009). À medida que conseguiam sobreviver aos anos iniciais de vida, passavam a ter uma função, um

trabalho, ou se tornavam importantes para a continuidade de uma tradição ou linhagem.

A partir de meados dos séculos XVI e XVII, constatam-se mudanças nessa relação. Ariès (2006) relata como o sentimento de infância foi construído ao longo dos tempos. Ao examinar pinturas, listamentos e inscrições em túmulos da sociedade medieval europeia, ele descreve a ideia de infância daquela época baseada na existência de uma natureza infantil, pela qual a criança seria vista como imatura, indefesa e ignorante em relação à natureza adulta. Desde então, a imagem infantil passou a ser representada sob a visão mítica de pureza, bondade e ingenuidade, sentimento construído com fortes contribuições e influência do movimento Romântico, pelo qual a sociedade europeia atravessava. Por conta disso, houve uma crescente representação pictográfica em igrejas, quadros decorativos e lápides com a figura da criança sob essa perspectiva.

Prevalece, desse modo, a ideia da criança inocente, ancorada no mito romântico da infância como a idade da inocência, pureza, da beleza e da bondade, paradigma enraizado nas ideias filosóficas de Rousseau. A “tese aqui dominante é a de que a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte” (SARMENTO, 2007, p. 31). Essa crença na bondade infantil alicerça a concepção da criança como futuro do mundo. Nesse sentido, a infância está do lado da natureza, da intuição sensível, da imaginação, tendo uma visão do mundo de maneira poética. Como diz Brougère (1998), a infância não é apenas um período que se deve esquecer, renegar, mas um momento de perfeição lastimado para sempre. A criança não é mais um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação. Surge então, nas classes dominantes, a primeira concepção de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. Gradativamente, o adulto passou, então, a preocupar-se com a criança, enquanto ser frágil e dependente de cuidados, fato esse que ligou essa etapa da vida à ideia de proteção, de acordo com Levin (1997). As crianças eram vistas de forma metafórica em seu

28

desenvolvimento, como as plantas, sendo-lhes o bastante alimentar-lhes e oferecer-lhes alguns cuidados. De acordo com Sodré (2009), até o século passado as crianças eram vistas analogamente em seu desenvolvimento como os vegetais, sendo-lhes suficiente alimentar-lhes e oferecer-lhes alguns cuidados, de onde origina-se inclusive o termo “Jardim de Infância” para a etapa educacional de zero a cinco anos.

As crianças como as flores, demandavam apenas cuidados enquanto durasse o processo biológico de maturidade neurológica que possibilitaria, desde segurar o próprio pescoço, controlar as pernas para o andar ereto, até adquirir um vocabulário rico e bem articulado. Perceber as crianças dessa maneira

contribuiu para que o espaço reservado a elas fosse voltado apenas ao atendimento às necessidades básicas (saúde, alimentação e higiene), restringindo-se aos aspectos biológicos de mudanças muito visíveis dos primeiros anos de vida (SODRÉ, 2009, p. 16).

Percebemos então que aspectos complexos e importantes do desenvolvimento humano, não só biológicos como psicológicos e sociais nessa fase da vida estavam sendo deixados de lado.

O tal sentimento de infância se baseava-se nos princípios de fé e de sensibilidade inerente aos sentimentos que compõem o ser criança e, portanto, tão singular ao mundo infantil. O que percebemos nessa concepção é justamente a forte ligação entre o poeta e a criança. Segundo Sobral (2013), o romântico deve preservar a alma de criança que lhe permite acessar o poético, a totalidade e a verdade.

Descartes (2005) trouxe para seu tempo histórico um novo tipo de pensamento, que revoluciona a história da infância. A partir de suas ideias, nasceu o conceito de existências separadas, isto é, uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma. É a alma que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos. Com Descartes, então, ocorreu a supervalorização de dualismos, fortalecendo a visão positivista de conceber o mundo e o próprio homem (LEVIN, 1997). Como consequência, a preocupação com a infância ligou-se à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado. A criança, tida como irracional, não teria meios psicológicos para realizá-los, bem como deixaria de aproveitar tal momento para aprender atitudes socialmente valorizadas, como esclarece De Mause (1991). A escola, cuja liderança e condução pertenciam à igreja católica, assume então esse papel, junto com a família. Desse contexto, fazia parte a classe dominante, as crianças das famílias abastadas, para que se perpetuassem na hegemonia política e social.

A partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela. Segundo Levin (1997, p. 254), “os

governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças”. Embora indiferente aos ideais democráticos tributários dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade promulgados pela Revolução Francesa, bem como contrário à necessidade de respeitar os elementos constitutivos do ser criança, tal como os concebemos hoje, Durkheim (1978) foi quem primeiro buscou entrelaçar os fios da infância aos fios da escola com

objetivos de “moralizar” e disciplinar a criança. Segundo Durkheim (1978), a criança, além de questionadora, possui emoções inconstantes, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, perde o interesse do que antes tanto lhe chamava a atenção, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquietar-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou sob a influência da circunstância mais tênue.

Sendo assim, Durkheim defende a ideia de que a criança é ser anômico por natureza, por não ser capaz de compreender as regras da sociedade, encontrando-se por assim dizer num estado bruto, propondo que a educação se encarregue não apenas de transmitir saberes, mas também de socializar a criança, tendo em vista que segundo ele,

O devoto, ao nascer, encontra prontas as crenças e as práticas da vida religiosa; existindo antes dele, é porque existem fora dele. O sistema de sinais de que me sirvo para exprimir pensamentos, o sistema de moedas que emprego para pagar as dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo nas minhas relações comerciais, as práticas seguidas na profissão etc., funcionam independentemente do uso que delas faço (DURKHEIM, 1974, p. 2)

Seguindo, portanto, a lógica de que a sociedade impõe o projeto de indivíduo, na perspectiva do autor, cabe à educação conformá-lo desde pequeno, enquanto é esse ser ambíguo, internalizar nele as regras sociais de onde vivem, tornando nele um hábito. Além da revolução Francesa, a Revolução Industrial trouxe um novo tempo histórico para o cenário da sociedade europeia e as crianças não ficaram de fora. Com a relocação do papel da mulher, que passou a fazer parte do mundo do trabalho, as crianças precisavam de um local para ficar e de pessoas que cuidassem delas. O Estado então, assume a responsabilidade com a institucionalização da escola. Entretanto, esse era um espaço de cuidados biológicos e disciplinador, já que a criança, vista como um adulto em miniatura, e tão contraditória em seu humor e comportamento, deveria ser moldada e preparada para a vida em sociedade (SODRÉ 2009).

Foi com Rousseau (2004), entretanto, considerado um dos primeiros pedagogos da História, que a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então ocorria. Inspirado também pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, o filósofo propôs uma

educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos. Nessa nova educação que propõe Rousseau, o sentimento e a vida efetiva deveriam ocupar um lugar de destaque, no qual a educação passasse a ser vista da perspectiva dos interesses da criança e não dos interesses do adulto. Ele rompe com o paradigma anterior da criança como um adulto em miniatura, tratada

pelos padrões adultos, aprendendo coisas de adulto e vestindo com as mesmas roupas de adultos. Nessa nova abordagem, a criança passou a ser o centro do processo educacional. O lugar de evidência se deslocou do professor, até então o dono do saber que o transmite para o aluno, para uma nova forma de enxergar e respeitar a criança em suas fases.

Primeiramente, vede bem que raramente cabe a vós propor o que ele deve aprender; cabe a ele desejá-lo, procurá-lo, encontrá-lo; cabe a vós colocá-lo ao seu alcance, fazer habilmente nascer esse desejo e fornecer-lhe os meios de satisfazê-lo (ROUSSEAU, 2004, p. 235).

A partir dessa visão, Rousseau é considerado o precursor da psicologia do desenvolvimento humano ao dar atenção às diversas fases do desenvolvimento da criança e ao defender uma educação diferente para cada fase, cujo processo seria determinado pela natureza da criança e de seu crescimento. Com isso, Rousseau exorta os adultos a amarem a infância; favorecendo-a em suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto.

Vemos assim, que foi com a institucionalização da escola que o conceito de infância começou a ser lentamente alterado, pois o olhar da sociedade começou lentamente a se voltar para essa etapa da vida e a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, mencionar uma construção social da infância.

2.2. HORIZONTE BRASILEIRO: O QUE OS TEMPOS VIVIDOS NOS TROUXERAM

Ao olhar para a linha do tempo aqui apresentada, percebemos que as concepções de criança e infância foram construídas ao longo da história e em cada época esse modo de pensar a criança e a infância foram compreendidos de acordo com o contexto social. Nesse sentido, Lisboa (2015, p. 11) afirma que,

[...], em cada época, se exprime um modo distinto do que é ser criança, a ideia sobre a infância se caracteriza de diversas maneiras. Em vista disso, busca-se compreender, numa perspectiva histórica, as concepções de infância, com o intento de propiciar uma reflexão acerca das diferentes construções elaboradas ao longo do tempo.

Sendo assim, o horizonte brasileiro da atualidade ancora sua concepção de criança e infância sobre a pauta de processos na legislação: Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto

da Criança e Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as

Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Nova Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil, em que a criança passou a ser considerada e inserida na sociedade como pessoa cidadã de direitos que exerce sua cidadania na sociedade a qual está inserida.

No contexto do nosso Brasil, a história revela panoramas complexos e inter cruzados, que exigem de nós um olhar apurado para assim compreendermos a concepção de infância historicamente construída em nosso país, a partir da inter-relação de desigualdades, diferentes culturas que aqui chegaram, identidades nativas, bem como as relações estabelecidas entre eles ao longo dos séculos. De acordo com Priore (2013), estudar as infâncias no Brasil é mergulhar num espectro da história do país, permeado mais pela ausência de referências sobre as crianças, do que da presença, especialmente antes e durante o período colonial. Segundo a autora, essa fase denota um passado de tragédias, pela escravidão das crianças e exploração de sua mão-de obra, pela violência e luta pela sobrevivência nas instituições assistenciais, por abusos sexuais, explicitando assim, diversos momentos da inexistência de uma preocupação com as crianças nestes períodos.

Ao debruçarmos na história do país, encontramos seus registros iniciais a partir da colonização pelos portugueses em 1500. Existe um amplo repertório de narrativas escrito principalmente pelos jesuítas que estiveram presentes desde as primeiras expedições enviadas para ocuparem as terras e cujo objetivo era civilizar os nativos vistos como seres irracionais que necessitavam de salvação. Por isso, é possível encontrar um vasto registro historiográfico de diversos tipos como cartas, poemas, sermões, catecismos, produzidos pelos missionários imbuídos da missão de converter os nativos do Brasil, mostrando-lhes uma nova fé, bem como um rei terreno. Podemos constatar isso quando de sua chegada na Terra de Santa Cruz, Pero Vaz de Caminha, na carta dirigida ao rei D. Manuel I datada em 1º de maio de 1500, descrevia as belezas do novo mundo, enfatizando as diferenças culturais e a necessidade da conversão dos povos nativos aqui existentes, conforme o texto revela:

[...] o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que não houvesse mais que ter aqui esta pousada para esta navegação de Calecute, isso bastaria. Quanto mais disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento, da nossa santa fé (CAMINHA, 2003, p. 118).

32

Percebemos claramente que esses nativos eram considerados primitivos, necessitando inserção em projeto civilizatório dentro do paradigma europeu. Portanto, como naquele

continente a criança era vista como um ser de natureza pueril, fundada nos padrões da religiosidade cristã, que relacionava os infantes à figura do menino Jesus, as ações iniciais da Companhia de Jesus direcionou-se no sentido de propagar a concepção de infância na qual a criança deveria ser santa, a criança-mística, que caracteriza-se pela obediência, doçura, submissão, inocência e a mais importante de todas as características: deveria suportar todas as agruras em prol da fé (PRIORE, 1996). A infância começou a ser valorizada como um período fértil para novas aprendizagens, trazendo o olhar da sociedade para esse período da vida, o que levou os jesuítas a criarem as primeiras escolas no Brasil do século XVI.

Contudo, essa concepção era totalmente descontextualizada do cenário brasileiro do período, pois ao falar de crianças nativas que moravam no Novo Mundo, antes de 1500, por vezes a linguagem os universaliza como indígenas, como se todos tivessem os mesmos hábitos e a mesma cultura ou ainda tivessem recebido os recém-chegados (europeus) do mesmo modo. É preciso considerar que os processos de civilização, desde as crianças como os adultos, foram marcados por especificidades étnicas (GEBARA, 2009).

A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação [...] Momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas. (DEL PRIORI, 1995, apud PASSETI s/a, p. 4).

Nesse contexto, a história das crianças no Brasil precisa ser compreendida a partir da presença de diferentes grupos de crianças nativas não apenas indígenas, mas também escravas e filhas dos senhores de engenho – que dão visibilidade a diferentes segmentos da população. Assim poderemos compreender como se distinguem tais relações, considerando diferentes perspectivas: étnico-racial, de gênero e de classe social entre outras (OLIVEIRA, 1999).

No entanto, o processo de civilização dos nativos, principalmente durante a infância, não aconteceu passivamente, houve resistências, conflitos e muitas tensões decorrentes das tentativas de implantação do paradigma europeu. As crianças que tentavam burlar o caminho imposto pela Companhia de Jesus, negando-se a participar, eram consideradas sob influência de tentações demoníacas, ou até mesmo que o próprio mau já estava habitando nelas. Os jesuítas viam a catequese como forma de “conservar a docilidade e a obediência da criança, mais uma forma de ação que acabava por negar a cultura indígena” (NETO, 2000, p. 106). Mas com essa prática pedagógica, aproveitavam também para explorar o trabalho dos indígenas e as riquezas naturais de suas terras (NETO, 2000). Foi um período marcado pelo castigo físico e exploração

escondidos numa roupagem de espiritualidade educativa. Vemos então, que esse projeto pedagógico e colonizador jesuíta, que via a criança como um papel em branco, precisou lidar com as resistências surgidas no processo.

Além da presença dos jesuítas na educação do Brasil, surgiram, ao longo do tempo, outras estratégias vinculadas a instituições que participaram na educação. Entre estes, destacam-se a entrada de outras ordens religiosas, do governo real, do bispado, das corporações e da sociedade literária. As instituições religiosas ficaram marcadas positivamente por recolherem mulheres pobres, assim como crianças rejeitadas, como por exemplo a Casa da Misericórdia, destinada inicialmente ao acolhimento de órfãos pobres e os expostos. Presenciavam por volta do século XVIII:

[...] um estrondoso número de bebês abandonados que eram deixados pelas mães à noite, nas ruas sujas. Muitas vezes eram devorados por cães e outros animais que viviam nas proximidades ou vitimados pelas intempéries ou pela fome (NETO, 2000, p. 107).

A fim de amenizar as situações de abandono e sofrimento na época da Colônia e prosseguindo durante o império, foi instalada no Brasil, um objeto de origem medieval, chamada a Roda dos Expostos. Possuía uma forma cilíndrica e dividida ao meio, sendo presa no muro ou na janela da instituição. Nela, eram colocados bebês abandonados por quem desejasse fazê-lo, através de uma abertura externa. Em seguida, a roda era girada para o outro lado do muro ou da janela, permitindo a entrada dele para a parte de dentro da instituição. Então, a pessoa que havia trazido a criança puxava uma cordinha que prendia uma sineta, para que o vigilante ou a rodeira (como era chamada), fosse avisada da chegada do bebê. Imediatamente ao puxar a corda, a pessoa deixava o local (MARCÍLIO, 2011). Assim, além de evitar que muitas crianças fossem deixadas pelas ruas, nas portas das igrejas ou casas de famílias, evitava a exposição de quem usava a roda, garantindo o anonimato.

Outros movimentos no intuito de proteger a infância foram surgindo, considerados, na época, como inovadores, de natureza médica, jurídica, policial; criação de espaços institucionais destinados à crianças delinquentes e pobres, assim como o movimento médico higienista, que surgiu na Europa, influenciando os médicos filhos das classes mais abastadas que iam ao continente europeu e retornavam ao Brasil influenciados através da ideia de atuar para combater os altos índices de mortalidade infantil provenientes das práticas de abortos, abandono e infanticídio das crianças também deixadas nas rodas (SÀ, 2007). Vale refletir que, embora esses movimentos representassem avanço no olhar sobre a infância, acabaram por reforçar a divisão da sociedade por classes bem como as relações de poder.

Diante desse cenário, no final do século XVIII e ao longo do século XIX voltar a atenção para a educação das crianças tornou-se uma preocupação social. E foi principalmente no século XVIII, que se fortaleceu o discurso sobre a educabilidade da infância, como um momento da vida que deveria ser protegido, o que aumentou o investimento na escolarização da criança e na democratização do acesso à escola ao longo do século XIX.

No Brasil, a educação será pensada, no início do século XIX, como fator civilizador capaz de garantir, mediante extensão da educação moral e instrução elementar à população livre, condições de governabilidade. [...] O debate em torno da educação no Brasil e sua importância deu-se no diálogo com o contexto europeu, no qual Estados-nação investiam na educação como fator promotor da coesão nacional (GOUVÊA, 2008, p. 202).

Ao ler Gouvêa, encontramos que o processo de constituição da escolarização da infância no Brasil, aconteceu em meio a mudanças nos processos sociais de constituição do Estado, transformações do sistema produtivo, constituição de novos arranjos familiares, reorganização social que o país esteve imerso em finais do século XIX e início do século XX, favorecendo um novo sentimento com relação à infância.

A década de 80 permitiu que o horizonte da democracia se aproximasse da realidade, com a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, considerada a Constituição Cidadã. Para os movimentos sociais pela infância brasileira, a década de 80 representou também importantes e decisivas conquistas. Os grupos em torno do tema da infância dividiam-se em dois tipos, os menoristas e os estatutistas. Os primeiros defendiam a manutenção do Código de Menores, cuja proposta era a regulamentação da situação das crianças e adolescentes que estivessem em situação irregular (Doutrina da Situação Irregular). Essa proposta variava o seu sistema de atendimento partindo do assistencialismo chegando à segregação, e assim, os menores recebiam tratamento como objetos de tutela do Estado (GAMA, BRAGA, 2008). Os estatutistas, entretanto, defendiam uma mudança significativa no código, a partir da implementação de novos e amplos direitos às crianças e aos adolescentes, considerando-os sujeitos de direitos e a contar com uma Política de Proteção Integral (LORENZI, 2016). O grupo dos estatutistas possuía uma representação significativa e capacidade de atuação importantes. A sua doutrina baseava-se principalmente na Convenção sobre o Direito da Criança aprovada pelo Congresso brasileiro em 1990. Os menores começaram a ser considerados como pessoas em desenvolvimento, a quem se deve sempre ser assegurada uma prioridade quanto a formulação de políticas públicas e que merecem uma atenção especial quanto a distribuição de recursos nas dotações orçamentárias do país (COSTA, 1992).

Em 1987, formou-se a Assembleia Nacional Constituinte que durou 18 meses. Em 5 de outubro de 1988, foi então promulgada a Constituição Brasileira, introduzindo um modelo de gestão pública inovador, marcada por avanços na área social, que contava com a participação ativa das comunidades através dos conselhos deliberativos e consultivos:

Na Assembleia Constituinte, organizou-se um grupo de trabalho comprometido com o tema da criança e do adolescente, cujo resultado concretizou-se no artigo 227, que introduz conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas (...) Este artigo garantia às crianças e adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, ou seja, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão (LORENZI, 2016).

Estavam lançadas, portanto, as bases do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ressalto ainda, que é importante observar que a Comissão de Redação do ECA foi representada por três grupos expressivos: juristas (principalmente ligados ao Ministério Público), técnicos de órgãos governamentais (notadamente funcionários da própria Funabem) e o dos movimentos da sociedade civil.

A promulgação do ECA (Lei 8.069/90) ocorreu em 13 de julho de 1990, consolidando uma grande conquista da sociedade brasileira: a produção de um documento de direitos humanos que contempla o que há de mais avançado na normativa internacional em respeito aos direitos da população infanto-juvenil. Este novo documento altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens. Como exemplo disto, pode-se citar a restrição que o ECA impõe à medida de internação, aplicando-a como último recurso, restrito aos casos de cometimento de ato infracional, como encontra-se no Art. 106. “Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (BRASIL, 1990).

O ECA resgata o valor da criança e do adolescente como seres humanos – sujeitos de direitos – que devem receber o máximo de dedicação, em virtude de sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, como posto a seguir:

Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009).

I – condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem

como na Constituição Federal; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009).

II – proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e

qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) (BRASIL, 1990).

36

Sem dúvida, esse documento representou um marco na elucidação da construção histórica do conceito de infância no Brasil. Quando nosso país, por meio de documentos legais, demonstrou uma nova forma de ver a criança e o adolescente, avançou significativamente em relação à criação de políticas públicas. A partir do momento em que os menores passaram a ser considerados como sujeitos de direito, tanto o Estado como a própria sociedade tornaram-se responsáveis de que as crianças e os adolescentes fossem colocados como prioridade de suas ações e preocupações (BRAGA, 2015). Segundo Costa (1992, p. 19), a doutrina da proteção integral

afirma o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude, como portadora da continuidade de seu povo e da sua espécie e o reconhecimento da sua vulnerabilidade o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para promoção e defesa de seus direitos.

É evidente que existem reflexões a serem feitas no sentido da eficácia da aplicabilidade do ECA, mas esse não é o foco da minha pesquisa.

Avançando no horizonte que afila e clareia em ações a concepção de infância no Brasil, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes Bases da Educação que definiu e regularizou o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Segundo Lisboa (2015), a LDB 9394/96, por meio das políticas educacionais para a Educação Infantil enxerga a criança através da ótica da Constituição Federal e do Estatuto de Criança e Adolescente, assegurando o direito ao ingresso escolar com propostas voltadas especificamente a cada faixa etária, reconhecendo e respeitando a particularidade da criança. Essa mesma Lei estabelece, nos Arts. 29 e 30 os seguintes preceitos para a Educação Infantil como direitos da criança (BRASIL, 1996):

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade 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.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Entretanto, segundo Drewinski, Silva e Pedro, 2011, p.5, podemos observar na LDB nº

9394/96 a propensão para minimizar o papel do Estado em relação à Educação Infantil, já que em seu artigo 2º determina que “a educação é dever da família e do Estado [...]” ao passo que na Constituição Federal de 1988, o texto do artigo 208 dispõe que “é dever do Estado com

37

a educação a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 57). Fica evidente então, que enquanto na Constituição o Estado toma para si a responsabilidade para com a educação, a nova LDB descentraliza o dever do Estado e compartilha responsabilidades com a família.

Dois anos depois, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O objetivo desse documento é contribuir com programas e políticas para a Educação Infantil, compartilhando informações, discussões e pesquisas, tendo a finalidade de promover e ampliar como direito da criança “antes de tudo um viver prazeroso” na instituição escolar atendendo também as necessidades e particularidades da criança (BRASIL, 1998).

Segundo Lisboa (2015), no RCNEI encontramos uma concepção de criança que a considera “como todo ser humano, um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Assim, segundo o autor, esse documento foi criado para que se rompesse o padrão assistencialista da educação vigente por um longo período histórico, como já explanado anteriormente. Além disso, priorizou-se que as especificidades da Educação Infantil fossem reconhecidas, bem como as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Em 2009 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, salientando que esse segmento deverá atender o desenvolvimento da criança de forma integral sem anteceder sua escolarização, conduzindo-a para alfabetização. As DCNEI (2010, p. 07) orientam que,

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirmar na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. [...]. Desta forma, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, encontramos nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) a seguinte concepção de criança:

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

38

De um Brasil colonial, com um projeto pedagógico voltado para o adestramento, percorrendo ao longo dos séculos um caminho perpassado pelo assistencialismo, evoluímos para um tempo no qual finalmente as creches e pré-escolas passaram a ser reconhecidas, não como um espaço para amparar as crianças enquanto os pais trabalham, mas como um ambiente de formação integral da criança de 0 a 5 anos de idade, respeitando sua particularidade. Além disto, houve o reconhecimento de que a criança possui capacidades próprias de agir e pensar o mundo, utilizando diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apontaram o caminho para construção da Nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que se ampara também na Constituição, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Referenciais Curriculares Nacionais (RCN). Homologada em dezembro de 2017, A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, buscando garantir equidade e igualdade das aprendizagens essenciais aos estudantes de todo o país (BRASIL, 2017, p. 9). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se constitui em um currículo, mas é um referencial para sua construção e efetivação. Ela define aprendizagens essenciais a serem promovidas, de maneira adequada à realidade de cada rede de ensino e a cada instituição escolar. Com base na concepção de criança como sujeito de direitos expressa pelas DCNEI, propões seis direitos de aprendizagem das crianças na BNCC-EI: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

A natureza desses direitos e as especificidades dos ritmos e interesses das crianças de 0 a 6 anos e seus saberes e conhecimentos criaram condições para uma importante mudança de

estrutura curricular, muito mais apropriada para essa fase da vida: a que se faz por campos de experiência. A importância dos campos de experiência é afastar do centro curricular um modelo que priorizava a transmissão de conhecimentos por disciplinas acadêmicas ou áreas de conhecimento e que, na educação infantil, não estabelecia relações entre o currículo e a vida cotidiana das crianças e as práticas sociais de suas comunidades, como se alimentar, brincar,

39

descansar, vestir-se e ir ao banheiro, que são conhecimentos importantíssimos, formativos (BARBOSA e OLIVEIRA, 2018). Segundo as autoras:

As diversas linguagens simbólicas não tinham espaço naquele modelo curricular, assim como os saberes oriundos da comunidade, da cultura popular. Ao situar o currículo na experiência das crianças, que acontece de modo integrado em diferentes campos da cultura, modifica-se a compreensão do que é conteúdo, do que é currículo, em um movimento que poderá ser um grande passo para a educação infantil no Brasil. (BARBOSA e OLIVEIRA, 2018, p. 6).

De fato, a Base reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial e avança na ideia de que a criança deve estar no centro do processo de aprendizagem. O documento orienta os educadores a olharem para as formas particulares que bebês e crianças se apropriam do conhecimento e de novas experiências. Convoca a uma prática pedagógica que preconiza a escuta, dando lugar ao protagonismo infantil.

2.3. INFÂNCIA OU INFÂNCIAS? HORIZONTES QUE SE CRUZAM.

A criança, ao longo do(s) tempo(s) de vida, foi enxergada pelos adultos sob óticas diversas: desde um adulto em miniatura, que não precisava de tratamento especial até um ser revestido de peculiaridades e necessidades biológicas a serem supridas. Desde um indivíduo que precisa ser “domesticado” ao que possui características únicas, necessitando de formação. Enfim, entendemos que ao longo dos séculos o conceito criança/infância foi e é socialmente construído. Segundo Sarmiento (2005, p. 365- 366):

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (sic).

Entretanto, seria um reducionismo categorizar a infância, ainda que numa constante mutação conceitual histórica, de maneira homogênea. Quinteiro, 2000, afirma que numa mesma época, coexistiram/coexistem diferentes olhares sobre a infância, o que aumenta o desafio da pesquisa com/sobre crianças. Enquanto nas famílias abastadas da Idade Média, por exemplo, as crianças recebiam mimos, nas famílias de camponeses, as crianças auxiliavam os familiares nos afazeres domésticos ou logo cedo aprendiam algum ofício. No período Colonial, no Brasil, existiam além das diferenças sociais, as diferenças étnicas eram marcantes. Nos dias de hoje,

40

essa diferenciação ainda existe, tornando mais claro a beleza, singularidade e desafios a serem descortinados do universo infantil. A criança que vive em um nobre bairro de uma cidade não é tratada da mesma forma que uma criança da periferia, que vive de vender doces em um semáforo. Ao se pesquisar o campo da infância, precisamos dispor de um olhar multidisciplinar, levando em consideração a diversidade de perspectivas contidas nesta categoria. Ter em vista tal consciência possibilitará uma melhor apreensão do universo infantil (FURLANETTO, 2008).

Ao enxergarmos a pluralidade de horizontes concernentes à infância dentro de um mesmo período da história - e como a professora de horizontologia de Clara Luz, me refiro a mais de dez – perpassamos pelo conceito de diferença. Desejo elucidá-lo a partir do estudo das diferenças de Miskolci que surge com o propósito de questionar a norma estabelecida e, da mesma forma, positivar o que foi historicamente inferiorizado. O autor afirma que houve uma “Inflexão epistemológica” do desvio que possibilitou “[...] a passagem dos estudos sobre a normalidade e desvio para uma abordagem sobre as diferenças” (MISKOLCI, 2005, p. 29).

Primeiramente, compreendamos o sentido da norma. Ela desvaloriza o existente para corrigi-lo. Normal vem de *normalis*, norma, regra. Normal também significa esquadro e, assim, etimologicamente, normal é aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto é aquilo que é como deve ser; e, no sentido comumente utilizado, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie ou o que constitui a média numa característica mensurável. Sintetizando, a individualidade, por caracterizar-se por um afastamento da média é facilmente qualificada de patológica (MISKOLCI, 2003).

O processo de normalização teve um intuito disciplinar e se desenvolveu junto com o capitalismo e a sociedade burguesa. A Revolução Burguesa do século XVIII não precedeu apenas a constituição de uma nova sociedade institucional, mas também o estabelecimento de

uma estrutura de poder fundamentada na disciplina, caracterizada por uma técnica positiva de intervenção e transformação social. O projeto normativo burguês estava ancorado na norma como um princípio de qualificação e de correção ao mesmo tempo (MISKOLCI, 2003). Assim, segundo o autor, o objetivo da norma não era excluir ou rejeitar, ser a pedra de toque de um exame perpétuo de um campo de regularidade dentro do qual se analisa incessantemente cada indivíduo para julgar se ele é conforme a regra ou a norma hegemônica.

Ora, as instituições educacionais sempre foram o terreno fértil da normatização. A ascensão dessa temática nesse campo ocorre, de maneira geral, por entender que a escola, bem como outras instituições disciplinares que se originaram no século XVIII, ou mesmo antes,

41

como no Brasil a partir da Companhia de Jesus, e existentes até os dias de hoje, reproduzem e produzem as desigualdades sociais por desprezar, inferiorizar e não trabalhar com as diferenças (ABRAMOWICZ e MORUZZI, 2010).

Para Louro (1997), a escola entende de “diferenças, distinções e desigualdades”, pois desde o seu nascedouro atuou de maneira distintiva. Inicialmente, separou a criança do mundo adulto. Segundo a autora, a instituição escolar se incumbiu classificar os indivíduos entre aqueles que a frequentam e os que não. Internamente, separou-os também através de mecanismos de classificação, ordenação, hierarquização: os estudantes “espertos” dos estudantes “atrasados”, os alunos da primeira fila dos alunos do “fundão”, os inteligentes e os ignorantes etc. Apartou os jovens dos mais velhos, católicos de protestantes, ricos de pobres e tão imediatamente “[...] separou os meninos das meninas” (LOURO, 1997, p. 57).

Percebe-se por esses autores a ideia acerca do papel que a pedagogia, em sua expressão máxima na escola, teve e tem papel fundante na consolidação de determinada referência social cultural-racial-sexual (entre outras) e na consequente estigmatização, inferiorização, medialização das diferenças. Porém, se por um lado critica-se a pedagogia pelo seu caráter homogeneizante e excludente, por outro, na medida que se evidencia tal problema, surgem os subsídios para fazer emergir a importância de se discutir a questão das diferenças. (ABRAMOWICZ e MORUZZI, 2010). Desse modo, paradoxalmente, a educação torna-se um importante campo de mobilização dessa temática.

As diferenças, sejam elas quais forem, são construídas socialmente a partir de alguma referência que é estabelecida como normal. A atual sociedade globalizada, favorecida pelos sistemas de comunicação, pode gerar um fenômeno de massa de padronização e estereótipos culturais, favorecendo a cultura da normalidade (RINALDI, 2014). E, ao pensarmos em uma

sociedade adultocêntrica, a criança, por exemplo, é a diferença. Ela age, pensa, manifesta-se, interioriza e aprecia o mundo a sua volta, diferentemente do adulto. Podemos refinar nossa reflexão quando miramos para o horizonte de uma sociedade cujo referencial é do homem branco, heterossexual, de costumes urbanos e católicos, por exemplo, e que classifica hierarquicamente o homem negro, e/ou homossexual, e/ou de outros costumes e valores étnicos e religiosos. Seguindo esse raciocínio podemos dizer que, se a criança é a diferença e sofre as estigmatizações referentes a isso, e se afunilarmos ainda mais o olhar, veremos que a criança negra sofre ainda outras estigmatizações, e a criança negra do sexo feminino, mais outras.

O movimento que proponho, portanto, na perspectiva aqui adotada é utilizar a diferença que inferioriza para reafirmá-la e positivá-la. Em outras palavras, utilizar o movimento que

42

pensa a diferença verticalmente para pensá-la horizontalmente, como um valor integrativo. Atentando-nos, entretanto à integração, não ao integrismo ou integralismo, concordando com Rinaldi (2014, p. 45):

Não em direção a uma unidade harmônica que frequentemente indica uma vontade autoritária, que impõe uma visão única, uma homogeneidade sem dúvidas nem derrotas. A diferença integrativa a qual me refiro se fundamenta na multiplicidade e não pretende encontrar somente uma realidade por diversas visões.

Nesse sentido, espero fornecer elementos para refletirmos que a criança é produtora de um tipo de cultura na relação com seus pares e com o mundo, que possibilita a construção simbólica de um conjunto de saberes sobre o mundo que a rodeia e que possui uma especificidade que a distingue do adulto. Essa especificidade se multiplica na medida que diversificam os contextos socioculturais. Mesmo no interior de cada grupo, é possível perceber vários outros elementos que vão aproximando ou afastando crianças que, num primeiro movimento, parecem semelhantes. (DERMANTINI, 2003). Por isso, no contexto da prática pedagógica, necessitamos primeiramente nos educarmos. Segundo Rinaldi, 2013, “devemos entender as diferenças, e não ter a pretensão de cancelá-las. Isso significa entrar com delicadeza e no contexto da história de cada um”.

Quando potencializamos a expressão das múltiplas linguagens, valorizando as crianças como produtoras de cultura, além de valorizar as diferenças, estamos reconhecendo a possibilidade de incontáveis infâncias dentro de uma mesma escola. Potencializamos a integração sem a fragmentação, a transformação que toca a todos, incluindo nós, educadores.

Esse(s) horizonte(s) só podem ser vistos a partir da escuta, onde tudo começa nessa pesquisa:

Escutar as diferenças (Pedagogia da Escuta), mas também escutar e aceitar a nossa mudança, o que é gerado da relação, ou melhor, da interação. Significa renunciar as verdades que são propostas como absolutas, procurar a dúvida e exaltar a negociação como estratégia do possível. Significa, ou melhor, pode significar, maiores possibilidades de mudança oferecidas a nós mesmos, sem, por isso, sentirmo-nos fragmentados. (RINALDI, 2014, p. 45)

Foi a escuta que permitiu que a Professora de Horizontologia ativasse outro sentido: a visão. E ao enxergar outros horizontes, transformou completamente a sua prática pedagógica. Permitiu também que Clara Luz, que só via sete horizontes, se surpreendesse ao ver que sua professora (que antes de ouvi-la afirmava que existia apenas um), enxergasse os dez que ela mesma passou a ver. Além disso, o mais importante, enxergou a própria vida sob um novo paradigma. Assim, provooco o leitor para prosseguir na temática da próxima seção.

43

3 ESCUTA: A CHAVE QUE ABRE UM COFRE

- No horizonte, mesmo. Assim, em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo. Sou muito boa para entender.

- Já percebi – disse a Professora.

- Tenho muita pena das professoras, coitadas, falam tanto!

- É verdade – respondeu a Professora, com um suspiro.

(ALMEIDA, 2018, p.23)

As crianças são realmente muito boas para entender as pessoas e a natureza, e de ver de uma forma bastante particular as instituições e relações humanas. Em sua espontaneidade, Clara Luz, personagem que representa metaforicamente a criança, aponta a fragilidade das práticas pedagógicas vigentes na modernidade. A Professora de Horizontologia, por outro lado, alegoria dessa classe trabalhadora, reconhece, por meio do suspiro, a frustração e o cansaço de trabalhar uma prática pedagógica bancária, na qual o professor tudo sabe e o aprendiz/criança, sabe nadinha (FREIRE, 1966). Uma prática, muitas vezes submissa ao regime imposto pela “Fada Rainha”, a qual podemos entender como as instituições, leis e orientações governamentais que regem o fazer pedagógico através de determinações de como devem ser desenvolvidas as atividades em sala de aula. Um saber revelado através de uma fala constante, transmissora de conteúdo.

Entretanto, como essa Professora resolveu considerar a possibilidade apresentada pela sua estudante, e ao usá-la, não sabemos ao certo se ela não previu as consequências, ou se considerou a possibilidade de ser um caminho de aprendizagem para Clara Luz, que estava tão

desmotivada. De uma forma ou de outra, ela foi conduzida por inúmeras perspectivas, verdades relativas, novos horizontes, novas possibilidades para sua profissão e para sua aluna, o que instigou o seu olhar relativo, alimentando a utopia necessária à existência humana.

A professora foi capaz de escutar de forma respeitosa a sua estudante, considerando seus saberes. Segundo o Dicionário Etimológico da língua Portuguesa, (Nascentes, 1955, p. 227), escutar vem do latim *ascultare*, trazendo a ideia de inclinar a orelha, a partir da combinação dos componentes latinos *auricŭla*, traduzido como orelha, e o verbo *inclināre*, que significa inclinar. Podemos inferir, a partir disso, que escutamos algo quando prestamos atenção a qualquer tipo de som, seja uma mensagem na qual utilizamos palavras ou mesmo um ruído que possa supor um significado. O sentido da audição nos permite captar os sons ao nosso redor. No entanto, nem toda a informação é percebida da mesma maneira, já que às vezes escutamos

44

e outras ouvimos. Os verbos que empregamos para estas duas ações podem parecer equivalentes, mas na realidade não são. (VESCHI, 2019).

Em compensação, se atentarmos para a etimologia da palavra, ouvir “do latim *audire*” (NASCENTES, 1955, p. 410) denota a habilidade de entender ou perceber os sons pelo ouvido, ou seja, na ação de ouvir não há nenhuma intencionalidade por parte do sujeito, já que o som percebido é captado porque o aparato auditivo se encontra saudável. Em outras palavras, a diferença entre escutar e ouvir depende da atitude do indivíduo. Virar a chave do lado do ouvir para o lado do escutar é a ação que suponho indispensável para encontrar respostas para o problema inicial dessa pesquisa.

Cada fechadura tem um segredo. Se a chave usada não se encaixar perfeitamente, ele simplesmente não abre. Ela precisa possuir aqueles detalhes únicos que poderão finalmente destravar e possibilitar o acesso à riqueza escondida. Sendo assim, busco refinar ainda mais o conceito de escuta, fundamentando-o na Escuta Sensível, apresentado por Barbier (1998).

A escuta sensível, ancora-se no pressuposto elementar a que seu título se propõe, em “um movimento de escutar-ver, que tem seu fundamento na empatia. Supõe uma inversão da atenção, em que antes de situar uma pessoa em seu lugar deve-se começar por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa” conforme ensina Barbier (1998, p. 2). Ainda segundo esse autor, a escuta sensível depende da aceitação incondicional do outro, com suas fragilidades e forças, complexidade e simplicidade. Ela nos convoca a compreendê-lo como um sujeito completo e complexo, requerendo um tratamento/relacionamento holístico com

ele. Para isso, é inegociável o conhecimento daqueles elementos que compõem o contexto desse sujeito. Seu universo afetivo, imaginário e cognitivo a fim de interpretar suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de símbolos e de mitos, trazendo, portanto, a multirreferencialidade e o olhar relativo como estruturantes da escuta sensível (BARBIER, 2002). Já antecipo, nesse ponto, a ideia de que, o professor da Educação Infantil, em posse dessa chave, assume uma postura investigativa, atenta, multirreferencial, típica de um pesquisador. Nasce então, o paradigma fundado numa prática pedagógica de escuta: identidade do professor pesquisador, termo que aprofundaremos mais adiante.

Na linguagem de Barbier (2002), escutar sensivelmente significa compreender a existencialidade interna, o que implica naquela aceitação incondicional do outro, que não atribui juízo de valor, não julga, não mede, não compara. O pesquisador/professor, nessa visão, é dotado da habilidade de compreender o outro, no caso, seu aluno, mesmo que não se identifique com suas opiniões e atitudes. Ao ouvi-lo, suspende, por ora, suas posições filosóficas e valores,

45

porém, durante o procedimento de pesquisa cotidiana, haverá momentos que seguirá afirmando sua coerência, tendo em vista que o pesquisador multirreferencial acaba tornando-se participante de todo o processo. (BARBIER, 2020).

Nesse percurso de escutar, ainda que a atenção se volte para a palavra, cabe ao professor/pesquisador estar alerta para o fato de que apenas as palavras não transmitem toda a mensagem, é importante buscar no silêncio do que não foi emitido através da oralidade. A esse respeito, é como diz Barbier (2007, p. 141):

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie

sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma.

Sendo assim, aparece-nos agora um outro aspecto da escuta sensível: ela se apoia na totalidade complexa da pessoa, ou seja, nos cinco sentidos. Como pessoa, refiro-me tanto aos sujeitos da pesquisa, quanto ao pesquisador/professor que é participante. Estão inevitavelmente imbricados. Não apenas o pesquisador atenta para as múltiplas linguagens reveladas pelos sujeitos, como se imbuí das que emergem de seu próprio ser em sua investigação cotidiana. A escuta sensível requer por parte de nós uma abertura holística, pois

a audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato também falam. Entramos numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica. Alguém se constitui pessoa exclusivamente a partir da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade, todos em interação permanente, revelando-se através dos sentidos. (BARBIER, 2002)

Ao chegarmos nesse ponto, inevitavelmente me volto para as crianças, atores principais do palco de minha pesquisa. Elas atuam no mundo com todos os seus sentidos, efervescendo e nos convocando. O que seria escutá-las sensivelmente e até onde isso nos levaria? Nisso me deterei agora, lapidando o metal da minha chave, para que logo, o cofre possa ser aberto.

3.1 ESCUTAR A CRIANÇA – ONDE ISSO NOS LEVARÁ?

- Que professora é essa! Onde já se viu dar lição assim? Brincando no meio da aula! [disseram as vizinhas fadas]

A Fada-Mãe estava na porta, esperando por elas.

- Onde estiveram?

- No horizonte, mamãe. Essa professora não ensina falando, não. Ela ensina indo.

A professora encabulou: só agora reparara que estava de trancinhas. Que iria pensar a Fada-Mãe?

46

(...)

- Não vou cobrar nada por essa aula. Eu é que aprendi muito com sua filha.

- Não acredite mamãe! Ela é a melhor professora que eu já tive.

(ALMEIDA, 2018, p. 26)

Concordamos com Friedman (2020, p. 110), de que atualmente, constatamos incontáveis processos no Brasil e no mundo, que envolve a escuta da criança em suas relações com os adultos, através de diálogos e diversas formas de interação. Segundo a autora, tanto a antropologia como a sociologia contribuíram para romper com as teorias que explicavam o comportamento infantil sob a ótica biológica e determinista que o limitavam a etapas de desenvolvimento com características comuns a todas as crianças.

A partir de meados do séc. XX, alguns antropólogos passaram a defender que o processo de crescimento do ser humano está para além do desenvolvimento físico e biológico, mas vincula-se também ao sistema social do grupo a que pertence, que se concretiza através do processo educacional característico de sua cultura (FRIEDMAN, 2020). E foi a partir da década de 70 que a antropologia se conecta com outras áreas das ciências humanas de forma

interdisciplinar, entre elas a sociologia e assistência social.

A sociologia, em concomitância com a antropologia da infância, inicia também nas primeiras décadas do séc. XX estudos sobre socialização infantil, realizados por Durkheim (1974), que apontavam para a necessidade de integração social do indivíduo, introduzindo a ideia que, ao invés de basear-se no desenvolvimento biológico, é importante atentar para o desenvolvimento social (FRIEDMAN, 2020). Após um período de estudo dessas áreas voltado para a infância, bem como acontecimentos históricos tais quais a proclamação do Ano Internacional da Criança pelas Nações Unidas, criação de ONGs voltadas para a proteção da infância, surgimento de documentos normativos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1988) (UNESCO, 1964) no Brasil por exemplo, em 1990, os britânicos Allison James (antropóloga) e Alan Prout (sociólogo) (1997) compilaram o material fruto das pesquisas realizadas nas décadas anteriores e “construíram uma proposta metodológica e teórica de investigação, identificando a emergência de um novo paradigma para o estudo social da infância.” (FRIEDMAN, 2020, p. 127).

Dentro desse paradigma que apresenta seis princípios base, gostaria de ressaltar três deles: a concepção da infância como uma construção social não é característica natural tampouco universal dos grupos humanos e, portanto, constatamos que há uma variedade de infâncias; a visão das crianças como seres ativos na construção de sua própria vida em

47

sociedade; a cultura das crianças e suas relações sociais merecem estudos em si mesmas (FRIEDMAN, 2020). Esses aspectos citados são relevantes, tendo em vista que, segundo Butler (1996), o que se sabe sobre crianças é o que afirmam os adultos e não o que as próprias crianças têm a dizer, desvalorizando o que elas sentem. Por isso, a infância não deve ser estudada sem levarmos em conta as características mutáveis e transitórias do contexto que é vivida.

Uma definição inovadora trazida por Iturra (2000), conceitua epistemologia infantil como o conhecimento ativo e criador das crianças, o que elas pensam do contexto em que estão inseridas e de si mesmas. Isso trouxe à baila uma discussão importante sobre a gênese e a construção do desenvolvimento infantil. Friedman (2020) defende a educação como processo social e a escola, ambiente primordial do processo educativo, apresentando-os como figuras centrais para o estudo da infância, distinguindo o processo de aprendizagem, que envolve a descoberta, a criação, a partilha, a representação e reconstrução da realidade, do processo de ensino, introduzido através da escola, que apresenta um conhecimento universal,

regulamentando a vida das crianças.

Mas foram os cientistas sociais Pinto e Sarmiento (1997) que reconheceram a pluralidade das culturas infantis e a partir disso acontece uma transformação na atitude ética e metodológica nos estudos sobre a infância, que consiste em partir das crianças para o estudo das realidades da infância. Nasce então na comunidade de pesquisadores da infância, alguns princípios importantes para o processo de investigação, dos quais destaco alguns: o conceito de infância foi e é construído socialmente, libertando a criança do determinismo biológico; o mundo social infantil não é uma etapa anterior preparatória para o mundo adulto, pelo contrário, ele é cheio de significados próprios; as crianças são vistas como um grupo minoritário, para o qual pretende-se dar voz (FRIEDMAN, 2020).

Entretanto, não obstante os avanços conquistados ao longo da história, a ideia de que o adulto é o dono do saber predomina, acentuando-se quando ele ocupa a função de professor ou educador de crianças pequenas. É um desafio silenciar e, de fato, escutar, validando a ideia de que é essencial reconhecer os diferentes saberes expressados por elas, conforme vimos apontado por Almeida (2018) com sua personagem encarnada na professora de Horizontologia. Escolher atentar-se para essas manifestações implica também em buscar compreendê-las e interpretá-las. Daí a escuta torna-se fundante. Segundo Friedman (2020, p. 131),

Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher no momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua

48

singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro.

Ora, considerando que a escuta portanto não é um fenômeno, precisamos aprender a escutar, o que tem a ver com desenvolver a atitude de quem escuta e que é possível a todos que se dispõem, no seu próprio tempo e modo de aprender. Existem muitas formas de escutar. “Ainda segundo a autora, posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte seus gestos e seus olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades seu desconforto.” (FRIEDMAN, 2020, p.132). São maravilhosas as infinitas possibilidades que nos traz o ato de escutar. Os prazeres das descobertas, das aprendizagens e potenciais transformações. E ainda os desconfortos, oriundos dos (in)saberes, estranhamentos e silêncios ininterpretáveis. Segundo Rinaldi (2012, p. 83),

a escuta não produz respostas, mas constrói perguntas. Escuta que é gerada

pela dúvida, pela incerteza que não é insegurança, mas, ao contrário, segurança de que cada verdade é tal se contiver a consciência dos seus limites (...) requer disponibilidade para mudança, requer que mostremos a nós mesmos o valor do desconhecido e que vençamos o sentimento de vazio e precariedade que toma conta de nós cada vez que nossas certezas são colocadas em crise.

Retomamos então nesse ponto, a pergunta construída que deu título a essa subseção: em se tratando de escutar as crianças, aonde isso nos conduzirá? Para Friedman (2020), é evidente a relação entre escuta e educação. Ao invertermos a relação de poder forjada na imagem do professor como dono do saber e o aluno como aquele que assimila o que lhe foi transmitido, passamos a considerar que no processo educativo todos têm a ensinar e aprender. Essa ideia nos remete à hipótese por mim levantada de que escutar as crianças com base no conceito da escuta sensível, a respeito da prática de escuta dos seus professores, torna-se um dispositivo de formação docente, pois escutar nos conduz ao estado de sermos afetados pelo outro, e assim, como educadores, também somos transformados, impactados. Para Rinaldi (2012, p. 174-175),

Precisamos elevar nosso nível de escuta, nosso diálogo, e nossa atenção em relação às crianças, a fim de observá-las e ficar perto delas, sem esquadrihá-las, sem espioná-las e sem impedir-lhes de preservar sua privacidade e, acima de tudo, sem inibir sua curiosidade e sua postura feliz diante do mundo. (...) Se as escutarmos, se as legitimarmos, as crianças falarão sobre eles, farão sua narrativa e compartilharão, de modo a dar-lhes forma e aceitação.

Quando uma pessoa adulta se dispõe a escutar uma pessoa criança, estão embutidos nessa postura seus próprios valores, que incluem o acolhimento, respeito às diferenças, o não julgamento e a abertura para novos conhecimentos. Significa escutar a história de sua vida, de suas raízes, e assim, penetrar em universos singulares. A professora “escutadora” reconhece a

49

potência, necessidades e interesse de suas crianças e, dessa forma, repensa suas próprias atitudes e propostas refazendo-as. Para Friedman 2020, “se escutarmos antes de educar, poderemos então ir além da simples transmissão de conhecimento e potencializar o que há de mais essencial e único no outro.” Ora, como educadores refazemos nossa prática cotidiana.

A decisão de escutar as crianças nos leva também a buscar caminhos e procedimentos de escuta. Colocamos novas lentes todos os dias e descortinamos os novos horizontes desse fazer. Existem inúmeras formas de escutá-las. Nesse aprender a escutar, um caminho inicial potente, seria o professor se voltar para suas memórias de quando era criança. Todos nós na infância adquirimos marcas positivas e negativas das práticas de nossos professores, das

brincadeiras, dos segredos, medos, amigos, e por isso, resgatar esse período é um passo decisivo para compreender as crianças de sua sala de aula. (FRIEDMAN, 2020).

Além disso, a observação sem dúvida caminha juntamente com a escuta. Observar como elas se expressam, seja por meio das palavras, dos desenhos, histórias que escolhem, gestos, produções artísticas. Conforme Rinaldi (2012, p. 82), é a “escuta das cem linguagens, mil linguagens, símbolos e códigos com que nos expressamos e comunicamos, com que a vida se expressa e comunica a quem sabe escutá-la.”. Cabe ao professor/pesquisador possibilitar às suas crianças tempos e espaços que instiguem a expressividade, com oportunidades e materiais diversos, condições na rotina que garantam rodas de conversa, tomada de decisões. A partir dessas situações, torna-se possível começar a compreender e interpretar seus mundos e culturas.

Para Friedman (2020), precisamos nos fazer algumas perguntas quando se trata de escuta e observação de crianças. Por que escutar? Para que escutar? O que fazemos com o que escutamos? Como damos devolutivas do que escutamos? Esses são questionamentos que nos convocam a refletir sobre as questões éticas que envolvem os processos de escuta de crianças, e que precisam nortear as ações pedagógicas que se seguem ao ato de escutá-las. Ética e Escuta Sensível se misturam em procedimentos que consideram os tempos e espaços das crianças, seus sentimentos, privacidade e escolhas. Nos abrir para o inédito, acolhendo suas diferenças, limitações e potencialidades que caminham juntas (FRIEDMAN, 2020). É necessário encontrar o ponto de equilíbrio entre os tempos de intervir e de escutar, falar, propor, o que requer do educador, refinar constantemente sua sensibilidade. Acerca disso, Barbier (1998) se refere à sensibilidade na educação, que permite aprimorar a percepção, desembaraçar-se de preconceitos e, fundamentalmente, compreender. A sensibilidade dota o indivíduo da possibilidade de sentir em grau mais alto o real e nos capacita a fazer o exercício de nos colocar no lugar do outro, nesse caso, no lugar das crianças.

50

Assumindo esse lugar, existem diferentes possibilidades de exercitar a ética unida à escuta sensível. Uma delas, é pedir licença para adentrarmos seus territórios, isto é, participarmos de suas brincadeiras, sentarmos-nos juntos, ou fazer qualquer tipo de registro, como filmar, tirar fotos etc. Ao fazermos isso, estabelecemos um vínculo de confiança, abrindo o caminho para o diálogo e as trocas. É importante explicar-lhes, de acordo com suas possibilidades de compreensão, o porquê queremos tanto conhecer seus mundos (FRIEDMAN, 2020). É inquestionável que o contato diário que o professor tem com seu

grupo de crianças, favorece imensamente o processo de criação de vínculo, abertura e confiança espontâneos.

A escuta sensível, portanto, é aqui defendida como base das relações nascidas no processo de aprendizagem. Uma aprendizagem decidida pelo sujeito aprendiz, por meio da ação e reflexão, dentro de um contexto de escuta, no qual ele, por ele mesmo, aprende a narrar e a escutar (RINALDI, 2012). Em tal atmosfera, a criança se sente legitimada para expressar suas ideias, representar teorias e trocar com seus pares. Segundo Rinaldi (2012, p. 83), a “escuta que faz o sujeito sair do anonimato, que o legitima, que lhe dá visibilidade, enriquecendo quem escuta e quem produz a mensagem (e as crianças suportam pouco o anonimato)”. Pelo fato das crianças não se conformarem ao anonimato, suponho que uma prática docente alicerçada na escuta das vozes infantis, há de conduzi-las, inevitavelmente ao seu protagonismo.

3.1.1 A inevitável reconstrução da prática pedagógica com vistas ao protagonismo infantil

Tenho defendido que as ações pedagógicas ao longo da história são produto de quem pensamos que a criança pequena seja. Por isso, considero indispensável abordar/relembrar brevemente as pedagogias que refletiam a representação da sociedade moderna acerca da infância, e como isso afetou a educação no Brasil, a fim de compreendermos como chegamos aonde chegamos, na pós-modernidade, e como a escuta pode nos levar onde almejamos chegar. Freire (1985, p. 46) diz que, no contexto da modernidade, “o conhecimento é um presente conferido por aqueles que se consideram informados sobre aqueles que eles consideram não saber nada”. Desse modo, a concepção do termo Pedagogia, está situado nas condições propiciadas pela Modernidade. As ideias construídas ao longo de alguns séculos culminada pelo Positivismo do Homem no centro, a objetividade, a validação do conhecimento a partir de dados mensuráveis, a homogeneização, produziu uma narrativa que valoriza as crianças pelo que elas ainda irão se tornar, sendo a educação um processo linear que “transforma as crianças que são,

por definição, dependente dos adultos, em seres independentes, cidadão livres” (READINGS, 1996, apud DALBERGH, 2019, p. 158). Assim, por um longo período, o desenvolvimento da concepção de criança como um recipiente vazio ou um reproduzidor, originou propostas

pedagógicas que fortaleciam o propósito de transmitir à criança, ou depositar nela, um corpo predeterminado e inquestionável de conhecimento, com um significado pré-fabricado (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

Dentro desse cenário, a Pedagogia Tradicional Jesuítica foi a que primeiro se estabeleceu no Brasil, como modelo formal de ensino, construindo as bases da nossa educação. Nesse modelo, o professor (ordinariamente homens), também denominado mestre, era, sem dúvida o centro do processo ensino-aprendizagem e o aluno (idem), assumia uma atitude passiva diante das verdades sacrossantas, pois, o conteúdo transmitido era considerado verdade absoluta (D'ÁVILA, 2005). As abordagens pedagógicas e a prática docente que temos hoje é, sem dúvida e, resultado do que se viveu e se herdou desta pedagogia. Entretanto, no final do século XIX, nasceu na Europa o movimento pela educação ativa que influenciou Anísio Teixeira e seus seguidores no Brasil na primeira metade do século XX. Esse movimento iniciou na Europa, em fins do século XIX, com as ideias de Seidel, na Alemanha e Suíça, com a constituição do *Bureau International pour l'École Nouvelle, organizado por Adolphe Ferrière, com a obra de Kerschensteine, em Munique, Lighthart, na Holanda, Ovide Decroly, na Bélgica, que, no ano de 1907, fundou a conceituada École de l'Ermitage em Bruxelas, contemporânea da Casa dei Bambini, na Itália, criada por Maria Montessori (D'ávila, 2005). Vemos aqui que, como contradiscurso da Pedagogia Tradicional, surge a Pedagogia da Escola Nova que influenciou significativamente os rumos da educação brasileira. A prática docente nessa abordagem, propõe uma relação dialética com o educando, na qual o professor abdica da posição de dono do saber – como na pedagogia tradicional – e constitui-se em facilitador da aprendizagem (D'ávila, 2005).*

Idealizada pelo pedagogo norte-americano John Dewey, no início do século XX, a Escola Nova, inspirada nas ideias da educação ativa, se insurgia contra a essência do ensino tradicional que consistia em preparar a criança para a vida adulta, tratando-a como um devir. Essa nova abordagem contestava tudo isso, almejando um espaço escolar e pedagógico verdadeiramente construído pelos alunos.

Os propósitos da educação da Escola Nova teriam matriz na vida da criança, razão pela qual ela passaria a assumir com total interesse o próprio aprendizado. Os fins estariam aceitos. As atividades manuais como a marcenaria, a cozinha, a costura ou a tecelagem, tinham lugar de destaque e ligação estreita com as necessidades cotidianas da criança. Assim, estaria assegurada a sua base de interesse. (D'ávila, 2005, p. 222)

Na pedagogia da Escola Nova, então, a prática pedagógica é tecida a partir da vivência diária, e a capacidade do aluno é o seu fio condutor, afirmando que ele pode quase que inteiramente autodesenvolver-se. O método de ensino e aprendizagem se resume à pesquisa, às

possibilidades de imaginar e a partir da imaginação elaborar hipóteses que apontam o caminho que o aprendiz deve seguir para fazer descobertas, que por sua vez, através da experimentação,

validam ou não as hipóteses anteriormente levantadas. O papel do professor é orientar esses processos de pesquisa e não de imposição de conteúdos abstratos, a maioria das vezes sem sentido para os alunos. Experimentar é, pois, a palavra-chave nesse processo de mediação.

A escolha dos estudos depende do valor que apresentam como instrumentos para atingir fins específicos. Não há hierarquia fundamental de estudos dispostos em ordem dos menores para os mais elevados, evocável em qualquer ocasião. (D'ÁVILA, 2005, p. 221).

O que os educadores Dewey ou Anísio Teixeira, este no Brasil, defendiam é que os estudantes deveriam apropriar-se de conteúdos imbuídos de significados, atuando como protagonistas do seu processo de produção e ressignificação. Vale ressaltar, entretanto, que eles não negavam a transmissão do conhecimento, porém a inseriam em um conjunto de pré requisitos indispensáveis à aprendizagem significativa (D'ÁVILA, 2005). Dewey, por exemplo, se indagava, acerca da instrução baseada na palavra e na experiência dos outros em seu livro *Como pensamos*:

Como tratar a matéria apresentada pelo compêndio e pelo professor, para que ela se institua em material de investigação reflexiva e não permaneça um mero alimento intelectual, já preparado para ser recebido e ingerido, como se comprado numa mercearia? (DEWEY, 1959, p. 254).

Dewey trazia como possível resposta, a ideia de que a aprendizagem através da transmissão das informações/conceitos de algum conteúdo deveria partir da necessidade ou seja, tratar de um objeto impossível de ser apreendido pela observação, justificando que “o professor, ou o compêndio, que atulha os alunos com noções que, com pouco mais de trabalho, eles próprios poderiam descobrir por investigação direta, ofende-lhes a integridade intelectual, leva-os a cultivar a servidão mental” (idem, p. 254).

Percebemos então que, se a prática pedagógica no período da Escola Nova passa a ser regulada por atividades reais, que são pautadas no cotidiano das crianças, e nos interesses que essas lhes atribuem, considerando a sua capacidade em autodesenvolver-se, começa a aparecer sinais de um olhar para este aprendiz como alguém potente, que tem uma voz que precisa ser ouvida e legitimada.

Entretanto, enquanto as escolas de alguns lugares do mundo reviam e reconstruíam suas abordagens voltando seu olhar para a potência infantil, aqui no Brasil, em 1964, quando as escolas, especialmente as públicas remodelavam sua prática, investindo na autoria do professor, apostando na curiosidade e considerando os conhecimentos prévios das crianças, foram

forçadas a interromper esse processo em nome de uma ideologia absolutamente contrária a toda e qualquer investida democrática. Inclusive anteriormente, quando esse novo modelo educacional e pedagógico foi idealizado em nosso país, Anísio e seus parceiros de caminhada sofreram uma derrota inicial, pois, com a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, ocorrida no período entre 1937 e 1945, foram obrigados a calar-se (D'ÁVILA, 2005). Desse modo, no intervalo de uma ditadura e outra, o Brasil não chegou a ver florescer os primeiros frutos da Escola Nova, levando em consideração que a implementação de uma abordagem pedagógica, tanto a teoria quanto sua prática, são um processo que envolve gerações. Antes que isso pudesse acontecer, o modelo tecnocrático, imposto através do poder político que ora se instituía também na esfera educacional a sua ideologia, deu lugar, assim, ao que se convencionou chamar de tecnicismo pedagógico, ou ainda e para melhor corresponder a esse ideário, a Tecnopedagogia.

Após a instauração do governo militar em 1964, surgiu a perspectiva tecnológica na educação brasileira como uma alternativa para a educação popular. Originada no âmago do capitalismo norte americano, a racionalização do sistema de ensino, tendo em vista sua eficiência e eficácia, tinha como alvo a garantia de um produto que atendesse às necessidades do modelo econômico e político vigentes: a ideologia empresarial (D'ÁVILA, 2005).

O aspecto que marca e melhor caracteriza a tecnopedagogia é que em sua prática, a importância das relações interpessoais tem menor valia. O que podemos considerar um retrocesso, já que esse foi, como explicitamos anteriormente, importante ganho da anterior Escola Nova. Além disso, mantêm-se o individualismo, quando reloca o recurso tecnológico na linha de frente, com o qual o sujeito aprendente irá interagir, estabelecendo, portanto, uma outra forma de relação entre aluno e conhecimento. (D'ÁVILA, 2005). Se anteriormente, na Escola Nova, era o aluno quem escolhia o melhor modo de aprender e/ou descobrir, garantindo o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e cognitiva, com a padronização dos meios de ensino, essa possibilidade de escolha sai de cena. A intervenção pedagógica aqui se faz pelos recursos tecnológicos, dentre os quais ganham proeminência os manuais didáticos, mais do que nunca fragmentados em instruções sobre como fazer, responder aos exercícios e avaliar-se.

Constata-se então que, quando se fala em processos de aprendizagem escolar na tecnopedagogia, a atuação docente com autoria, sai de cena. Ocupando uma posição secundária, o seu papel passa a ser o de administrador de um saber fragmentado, distante da realidade e cotidiano vividos por esse professor com seus estudantes e estabelecido pelos tais

manuais didáticos, pré-moldados a partir da ideologia do sistema, como bem reflete D'ávila (2005, p. 226):

54

Não quero parecer fatalista. Em verdade, muitos professores lutaram contra esse estado de coisas, mas o que se depreende, como efeitos dessa época, é uma prática pedagógica que corrói a função do professor como sujeito mediador entre sociedade e alunos que se formam e entre estes sujeitos-alunos e conhecimento crítico.

A prática docente baseava-se então, sobre a organização das condições de aprendizagem. É importante ressaltar aqui que, a definição de aprendizagem restringia-se às mudanças no comportamento. Para que isso acontecesse, o professor precisava modelar respostas adequadas aos objetivos instrucionais previamente estabelecidos, e, através do controle do ensino, garantir nos alunos o comportamento adequado a esse formato. O sistema instrucional ancorava-se em três elementos estruturantes, descritos por Libâneo (1986, p. 30):

As etapas básicas do processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos.

Ao professor restava seguir os passos estabelecidos pelo programa de ensino, que por sua vez, não era idealizado nem produzido por ele, nem muito menos com a coparticipação de seus alunos, mas por técnicos, especialistas, alheios ao contexto e ao processo de ensino em curso, ou então pelo livro didático. O papel docente era o de administrar as condições de transmissão da matéria, “reduzindo-se a um elo tênue entre verdade científica e aluno. Este último, um elemento responsivo, espectador frente à verdade objetiva.” (D'ávila, 2005, p. 226). Esse papel, o de espectador, expressa muito bem a ideia de educação bancária tão combatida por Paulo Freire, ideias de quem trataremos a seguir.

Bem, o panorama mundial das décadas de 1960 e 1970 era social e politicamente agitado, e foi se estabelecendo através de protestos estudantis, lutas de liberação colonial e nacional, contra a Guerra do Vietnã, etc., que araram o solo para o nascimento de movimentos sociais e contra culturais, assim como a sedimentação de novas ideias com propósito de compreender os arcaicos mecanismos de reprodução social originados na ideologia capitalista, enquanto que concomitantemente se nutrem das utopias que impulsionam sua transformação (CARBONELL, 2016). Ainda segundo Carbonell, o campo educacional destacou-se rico na produção de textos que impactaram fortemente os grupos que reuniam marxistas e

progressistas, que explicam como a reprodução de classes se perpetua através da cultura dominante. A narrativa reproducionista, considerava que a realidade era o resultado das estruturas hegemônicas. Esse determinismo, refletiu seu caráter reprodutivista nas escolas através da tecnopedagogia, e foi veemente questionado pelas pedagogias críticas, “que atribuem

55

um especial protagonismo ao sujeito como agente de mudança e transformação social.”
(CARBONELL, 2016, p. 47)

Nesse contexto, não podemos falar em uma prática pedagógica crítica sem considerar a mediação também sociopolítica que conduz a transformação social. Nesse quesito, é inquestionável a influência de Paulo Freire, cujas ideias revolucionaram práticas educacionais em várias partes no mundo. A intervenção didática na pedagogia de Paulo Freire consiste em uma atividade crítica, cujo maior objetivo é transformar cotidiana e permanentemente o mundo sociocultural em que os sujeitos envolvidos no processo educativo estão inseridos (D’ÁVILA, 2005). Sua abordagem pedagógica é também de natureza política. De acordo com D’ávila:

Com efeito, a atividade crítica de educar/ alfabetizar derivaria de um método dialético de investigação e inserção política concreta na realidade social. Para Paulo Freire, essa atividade crítica, essencialmente política, teria por finalidade última a conscientização e, por consequência, a inserção das classes oprimidas no processo político do seu meio, país. A educação, portanto, possibilitaria uma passagem indispensável para a humanização do homem, oferecendo ao povo a reflexão sobre si mesmo, seu tempo e seu papel na cultura. (D’ÁVILA, 2005, p. 227)

Freire (1970) defende a importância de alguns conceitos considerados chave, como por exemplo, a conscientização, processo pelo qual as pessoas, a partir de suas experiências vividas e compartilhadas no cotidiano, adquirem uma consciência crítica de si mesmas e da realidade, que transformam em ação. Desenvolveu uma prática pedagógica antagônica aos cânones da educação tradicional e a algumas correntes renovadoras que relativizavam a centralidade do contexto social, defendendo que ela não se perde em receitas metodológicas, e sim, como prática política, alcança o cerne da mudança democrática radical (CARBONELL, 2016, p. 48). Ainda segundo esse autor,

Isso é percebido, principalmente, na Pedagogia do oprimido (1970), em que se analisam as diferenças entre uma educação bancária ou domesticadora, como instrumento de opressão e a educação libertadora. A primeira, se limita depositar uma informação nas mentes passivas e acríticas dos educandos, mediante uma comunicação unilateral, que exclui sua experiência e

participação, a fim de que eles se adaptem e acomodem a ordem estabelecida. A segunda, a libertadora, ao contrário, é uma educação problematizadora, em que o professor e o aluno criam de forma dialógica – outra das contribuições genuínas de Freire – um conhecimento do mundo que é resultado de uma investigação do universo vivencial dos próprios educandos, que desperta suas consciências para lutar contra o sofrimento, a injustiça, a ignorância e pela transformação social.

Na relação horizontal, fundada no diálogo, é possível reconhecer o outro que é enriquecido por meio da interrelação, da aprendizagem mútua que parte da concepção de que os homens se educam mutuamente mediados pelo mundo. A educação, portanto, através de uma

56

práxis pedagógica fundada no diálogo entre educador e educando, seria um instrumento capaz de possibilitar a passagem do estado de consciência ingênua à uma consciência de si enquanto ator social político, e de sua realidade sociocultural. A prática educativa, na pedagogia de Freire, é uma atividade mediadora, que necessita tanto da formação técnica científica e profissional quanto de sonhos e utopias (CARBONELL, 2016).

No dia a dia da relação professor e aluno, portanto, tomamos como ponto de partida para o processo de mediação didática, a palavra/ação diálogo. De fato, a intervenção do professor, na pedagogia de Freire, é concretizada a partir do diálogo, aspecto notório nos seus escritos. O diálogo, então, seria o conector do encontro daqueles que fazem parte e olham para o mundo que é preciso transformar. Esse diálogo só se torna verdadeiramente possível quando existe profundo amor pelos homens e pelo mundo. “O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação” (FREIRE, 1980, p. 83). Em *Pedagogia da Autonomia* (2000), sua última obra, Freire destaca o diálogo pedagógico como alicerce da prática docente, esclarecendo que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Não existe, pois, uma ação isolada por parte do educador. Os atores do processo educativo mantêm um relacionamento horizontal, em que quem ensina, aprende e quem aprende também ensina (FREIRE, 1997).

O tema das relações pedagógicas, assume, nas ideias de Freire, uma dimensão que não podemos deixar de ressaltar, e que pode ser sintetizada na frase “ensinar exige querer bem aos educandos”, Freire (2000, p. 150) enfatiza a importância de o professor estar aberto à afetividade na relação que estabelece com seus alunos. “Esta abertura ao querer bem não significa na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todo os alunos de

maneira igual”, porém, considera indispensável a união entre “seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 2000, p. 150). Para esse educador, a afetividade está na base da cognoscibilidade e por isso, o professor tem um compromisso ético a fim de que ela esteja presente na relação educador-educando. Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, ele afirma que “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (idem, 1999, p. 120). Para Freire, cabe à educação problematizadora desarticular os esquemas verticais característicos da educação bancária, algo que só seria viável com a superação da contradição entre educador e educandos. Desse modo, não haveria educador do educando, nem educando do educador, mas educador-educando e educando - educador, o que bem explica o diálogo pedagógico defendido por Freire. (FREIRE,1999).

57

Sem dúvida, o objetivo principal da pedagogia freiriana era conscientizar politicamente as classes oprimidas, e por conseguinte, o ponto forte da prática pedagógica não era a transmissão de conteúdos abstratos e distantes dos alunos, mas o saber que dela resultava, a partir do *savoir-faire*, ou seja, o saber prático da comunidade alfabetizanda. Segundo D’ávila (2005, p. 228):

A ação educativa seria um processo em que o ponto de partida estava na prática social, e o retorno, sempre provisório, na leitura crítica dessa prática social, com conseqüente retorno à prática social. Portanto, a leitura da palavra

escrita possibilitaria o acesso a um conhecimento mais profundo e crítico da realidade que circundaria os sujeitos do ato educativo. A palavra geradora criaria uma compreensão dessa realidade e se alongaria na compreensão do mundo.

Fica claro então, que o conhecimento advinha de seu uso social a fim de transformar essa mesma sociedade. Não obstante, muitos educadores e autores brasileiros, atuantes no âmbito da educação, centralizaram suas críticas sobre o suposto regionalismo em que incorreria a pedagogia de Freire, já que o foco das aulas estava na realidade circundante, o que limitava a formação tanto docente quanto discente. Entretanto, embora criticasse fortemente o sistema tradicional de ensino, Freire jamais foi omisso quanto à necessidade de se ampliar os horizontes da população alfabetizanda para além dos muros de sua realidade imediata (D’ÁVILA, 2005).

Embora Freire jamais tenha negado importância do saber sistematizado na educação dos seres humanos, fez críticas contundentes às cartilhas tradicionais. Essas críticas, bem como a ênfase dada ao saber provindo da vivência dos educandos foi a causa de receber tantos

ataques e críticas injustas por parte de educadores conteudistas (D'ÁVILA, 2005). Podemos constatar a reflexão de D'ávila, quando vemos que nos seus últimos livros Freire ressalta a importância do saber sistematizado, como em *Pedagogia da Esperança* (1999): “Não há, nunca houve, nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual” (Ibidem, p. 110). Corroboro, portanto, a ideia de que Freire nunca defendeu que o ato de ensinar e de aprender pudesse renunciar ao conteúdo sistematizado: “Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno” (Ibidem, p. 110).

Segundo D'ávila (2005), nos últimos anos de sua existência, Paulo Freire reviu suas posições pedagógicas, tal qual o papel do educador e do saber sistematizado, como se pode atestar de seus últimos livros: *Pedagogia da Esperança* (1992), e *Pedagogia da Autonomia* (1996). A compreensão da evolução histórica do pensamento freiriano sobre educação e, em

58

particular, sobre a prática pedagógica, é de extrema importância, especialmente numa pesquisa que aborda a Educação Infantil. Segundo Carbonell (2016, p. 49):

A sombra esperançadora de Freire é muito generosa e grande e, por ser um pensamento tão aberto e polissêmico, iluminou e recriou grande quantidade de discursos e práticas pedagógicas, que vai além da alfabetização de pessoas adultas, de atividades dialógicas ou de experiências de participação democrática horizontal, tanto na escola como em outros cenários educativos.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire jamais deixou de ser atual e necessário, e, ao mesmo tempo, contundente e amoroso. Educar, para ele, além de ser um ato político se constituía acima de tudo, em ato de amor. A sua mensagem, transbordante de esperança e utopia, não ficaria indiferente para com aqueles que atuam na educação de crianças pequenas, fortalecendo as novas concepções acerca das infâncias, crianças e espaços educativos gestados pela pós-modernidade. Por isso, escolhi concluir essa breve retrospectiva com as ideias desse brasileiro que influenciou o mundo inspirando as abordagens pedagógicas que alicerçam sua prática na escuta sensível, as quais aprofundarei a seguir, esperançando novos horizontes para prática pedagógica pós-covid 19.

3.2 A PÓS – MODERNIDADE E SUA PLURALIDADE DE HORIZONTES

Hoje, vivemos em uma sociedade que é caracterizada por condições pós-modernas.

Mas o que isso significa? Alguns chamam modernidade líquida, outros, modernidade tardia, mas todos concordam com Lyotard (2009), um dos mais importantes filósofos a conceituar a pós modernidade, quando defende que esta pode ser claramente exemplificada como a total falência das ideias tidas outrora como certas e verdadeiras. As ideias iluministas de que existe um conhecimento objetivo, que pode ser mensurado, uma verdade única, que revela como devemos ser e agir no mundo são questionadas. Ao contrário disso, na ótica da pós-modernidade, o conhecimento é mutável, vinculado ao contexto, muitas vezes contraditório, construído de diferentes maneiras, conforme revela Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 78):

Por isso, a perspectiva pós-moderna questiona a ideia e a esperança do Iluminismo de que haja conhecimento objetivo, ou inocente, cuja acumulação podemos chegar mais perto da verdade que nos dirá como o mundo é, quem somos e como devemos agir no mundo de maneiras universais e verdadeiras.

Em vez disso, oferece um entendimento totalmente diferente: o conhecimento como ambíguo e dependente de perspectivas, contextualizado e localizado, incompleto e paradoxal, e produzido de maneiras diferentes.

Sendo assim, diante de tamanha complexidade e subjetividade, para existirmos como sujeitos históricos da e na contemporaneidade, Shotter (1992, p. 69), sugere que

59

abandonemos a “grande narrativa” de uma unidade teórica de conhecimento e nos contentemos com objetivos mais locais e práticos. Isso significa abandonar uma das suposições (e esperanças) mais profundas do pensamento iluminista: que aquilo que está “de fato” disponível para ser percebido “lá fora” é um mundo ordeiro e sistemático, (potencialmente) o mesmo para todos

nós – de tal forma que, se persistirmos muito em nossas investigações e discussões, conseguiremos, por fim, um acordo universal sobre sua natureza.

Ou seja, assumir uma perspectiva pós-moderna significa renunciar o paradigma que por tanto tempo imperou do conhecimento como universal, imutável e absoluto e tomar as rédeas do nosso próprio percurso de aprendizagem que deve ser marcado pela busca de sentido, construção de significado. Convoca a cada um de nós, desde a infância, a assumir a responsabilidade de fazer escolhas difíceis, que por sua vez impõem exigências cada vez maiores às crianças de serem autoras da construção do seu próprio entendimento do mundo, do conhecimento, assim como da identidade e do estilo de vida. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2019, p. 79)

Se, por um lado, o processo histórico que nos trouxe até aqui contribuiu para a construção social do sentimento de infância e da concepção de múltiplas infâncias e crianças,

alinhados com a própria conjuntura pós-moderna, que nos leva a olhar para essa etapa da vida, considerando suas especificidades, por outro lado, é inquestionável que essa complexidade atinge o modo de as crianças estarem no mundo, como reflete Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 77):

Crianças individuais têm de se ajustar a um alto grau de complexidade e diversidade, assim como a contínuas mudanças. Sendo assim, a função da pedagogia da primeira infância pode ser entendida como permitindo às crianças assumir sua verdadeira identidade, sua identidade essencial e a reprodução de conhecimento e de valores culturais, anteriormente predeterminados pela religião e posteriormente, pela ciência objetiva e pela razão, supostamente desprovidas de valor. Porém, em uma sociedade de mudanças rápidas, as demandas e as exigências que o futuro reservará às crianças podem ser difíceis de antecipar. Se o passado não mais proporciona garantias para o futuro, se os pontos de referência tradicionais, como a igreja, o partido político e a classe, enfraquece, então a vida se torna cada vez mais um projeto que nós mesmos temos que construir.

Os autores analisam que viver nas condições pós-modernas exige muito daqueles que mediam os processos pedagógicos. É desafiador proporcionar um espaço em que novas possibilidades possam ser exploradas, e compreensões elaboradas compartilhadas. Ainda mais quando em conjunto, essas possibilidades e compreensões são refletidas, criticadas, por intermédio da construção, ao invés da reprodução de conhecimento. Dessa forma, as crianças se tornam habilitadas para o trabalho criativo que tem os objetivos de, além de perceber as diversas possibilidades, lidar com a ansiedade (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2019). Embora

60

desafiador, é o caminho para a tessitura de uma colcha de retalhos pluralista de coexistentes e provisórias visões de mundo, de identidades constituídas e experiências de vida. Outro aspecto que caracteriza a vida pós-moderna e por conseguinte o atual sistema educacional é a negação do desfrute do tempo. Desde a mais tenra idade, o ser humano é colocado em condições que favorecem o consumo antecipado e frenético de uma oferta sobrecarregada de estímulos, conteúdos, oportunidades e bens diversos (CARBONELL, 2016, p. 133). Em contrapartida, provocaram o nascedouro dos chamados movimentos de lentidão, que objetivam trazer de volta o tempo para as pessoas. Alvo de críticas, esses movimentos se insurgem contra o ritmo desenfreado, a fim de que as pessoas modifiquem sua relação com o tempo e se adaptem aos diferentes ritmos naturais e não o contrário, para que tenhamos uma vida mais saudável e feliz. Segundo Carbonell (2016, p. 134),

A celeridade e a pressa conduzem a precocidade: quanto antes melhor. Paradoxalmente, o século XX – conhecido como o século da criança”, em

que se experimentaram significativos avanços no seu estudo e conhecimento – terminou com um processo paralelo de distanciamento e marginalização, de perda da própria infância.

E assim, as crianças, da mesma forma que os adultos, são sobrecarregadas de tarefas infantis. “Às vezes, a sobrecarga é tanta, que sequer exercem seu direito de ser meninos e meninas” (FREIRE, 2013). Não é novidade que as crianças da atualidade possuem uma agenda abarrotada de tarefas escolares. Algumas, desde a primeira infância, e por não terem autonomia para algo tão distante de sua zona de desenvolvimento proximal, devido ao volume e desafios descontextualizados, acabam tendo suas atividades concluídas pelos seus responsáveis; para aquelas que estão inseridas em um contexto econômico privilegiado, são indicadas atividades extraescolares que, na realidade, reproduzem, com frequência, as mesmas estruturas e cobranças presentes nas escolas, ainda que aconteçam em cenários distintos. A recomendação de que não se devem pular etapas, mas pelo contrário, respeitar uma cadência de tempo que é diferente no mundo infantil, ainda que já apareçam nos documentos normativos não parece que seja escutada. Para Carbonell e Tort (2006, p. 56),

O tempo livre se tornou tempo escravo: ter tempo passou a ser não tê-lo. A relação entre identidade privada e espaço público é um itinerário mutante, devida a novas formas de relação e socialização. A onipresença do consumo e do imediatismo em nossos modos de vidas social afeta também os processos de crescimento das novas gerações. O entretenimento da criança é hoje um espaço público de interações comerciais. A indústria do espetáculo e o consumo se transformaram em potentíssimas máquinas de criação de necessidades.

Nesse contexto, aparece como primeira abordagem que busca legitimar a fala das crianças – ancorada nas cem linguagens, inúmeras maneiras pelas quais as crianças falam –

61

aquela que pretende justamente mexer com os ritmos a partir de um contradiscurso que elabora uma nova forma da escola se constituir e estruturar a aprendizagem: a *Slow School*. Inspirada pelo movimento *slow food*, a *Slow School* iniciou em 2002, a partir da publicação do manifesto por uma escolarização lenta, *slowschooling*, de autoria do professor emérito e americano Maurice Holt. O termo “*slow school*” decorre da metáfora que ele faz dos “*fast foods*” denunciando que as escolas produtos do neoliberalismo seguiriam o “modelo hambúrguer de educação”. Segundo ele, “as escolas lentas possibilitam a invenção e a resposta à mudança cultural, ao passo que as escolas rápidas se limitam a sempre servir os mesmos hambúrgueres.” (HOLT, 2002, p. 84).

Sua abordagem, enfatiza a importância do desenvolvimento de um ambiente cujo

currículo foque a qualidade ao invés da quantidade de informações adquiridas. Holt (2006, p. 84), considera a importância dum “currículo abrangente que permite que a escolha seja feita entre grupos de matérias, em vez de entre disciplinas isoladas, fazendo uso de uma ampla variedade de estratégias de ensino”. Essa visão decorre de um pensamento de Holt sobre a mecanização do processo educacional e no que ele mesmo classifica como “camisa-de-força curricular”.

Carbonell (2016), em sua análise da obra de Joan Domènech (2009), *Elogio de la educación* lenta, a qual considera fundamental para compreender em profundidade a teoria bem como a prática pedagógica dessa nova abordagem, aponta quinze princípios que são desenvolvidos na *Slow School*: a educação é uma atividade lenta e por isso, menos é mais; as atividades educativas devem definir o seu tempo necessário de realização e não o tempo definir as atividades; temos que refletir sobre o tempo das relações entre crianças e adultos; o tempo educativo é global e está interrelacionado; a educação é um processo qualitativo; a construção de um processo educativo deve ser sustentável; cada ser humano precisa de um tempo específico para aprender; cada aprendizagem há de se realizar no momento oportuno; para conseguir um melhor aproveitamento do tempo é necessário priorizar; a educação necessita tempo sem tempo; urge se devolver tempo à infância; há de se redefinir o tempo dos educadores; é também papel da escola educar o tempo; a educação lenta faz parte da renovação pedagógica. Ainda segundo Carbonell (2016, p. 137), é importante enfatizar um aspecto:

Essa concepção de tempo não significa de forma alguma deixar os alunos estudarem espontaneamente, ao livre arbítrio sem nenhum tipo de exigência, nem impor um ritmo sossegado em todos os casos, mas sim fixar ritmos equilibrados e variados em função de cada situação de aprendizagem e das necessidades comuns ou específicas dos estudantes, atendendo ao paradigma da educação inclusiva e diversificada. Em alguns momentos é necessário

62

imprimir um ritmo mais rápido, mas sem se deixar devorar pelo domínio do Cronos.

De fato, a *Slow School* não defende nem de longe o *laissez faire*, mas sim o equilíbrio entre a necessidade que as crianças têm de estímulos, estrutura, rotina e a necessidade de um espaço para explorar o mundo à sua maneira, tempo para inventar, apreciar. Trata-se de um respeito escrupuloso aos diferentes ritmos de aprendizagem de toda a comunidade educativa, o que inclui além das crianças, as famílias e os educadores; de superar a ansiedade própria da atual cultura do fazer/produzir e aprender a valorizar a riqueza dos momentos que são tecidos através das relações (CARBONELL, 2016). Afinal, para que a aquisição de conhecimento se

consolide bem, necessita de tempo e serenidade.

Além disso, na prática pedagógica defendida por essa abordagem, eleva-se a importância do processo acima do resultado. Para Holt (2006, p. 85), a escola deve ser um espaço em que os estudantes desenvolvem a mente, “a educação e qualidades como criatividade, vitalidade, motivação, entusiasmo e compaixão são bens culturais” e que, por isso, é inviável pesá-los e medi-los. Isto é, não se faz necessário um sistema educacional fechado baseado em conteúdos específicos e que dependem de resultados pontuais e mensuráveis capazes de provocar um processo seletivo e classificatório, separando os “melhores” dos “piores” que é tão nocivo para a criança. Nessa proposta, a avaliação se detém sobre o processo. Quando o processo é valorizado, colocado no lugar de proeminência que lhe é devido, o caminho é tão importante quanto o ponto de chegada.

Embora o termo escuta não seja usado de forma literal nas bases da *Slow School*, é evidente que uma prática pedagógica que concebe a aprendizagem como algo que vai sendo consolidado lentamente, mediante pequenas e grandes descobertas, individuais e coletivas, que inclui professores e alunos, considerando os elementos do cotidiano, foi tecida através do olhar atento às demandas trazidas pela criança.

A próxima pedagogia que gostaria de abordar, oriunda também das novas concepções de mundo, de homem, de ciência, produzidas na pós-modernidade é a Pedagogia Sistêmica. A sua origem e desenvolvimento ocorreram na Alemanha, México e Espanha. O criador e grande referência é Bert Hellinger, pedagogo e terapeuta, com ampla formação psicanalítica, filosófica e científica. (CARBONELL, 2016) Além disso, foi missionário católico na África do Sul, durante quase 16 anos, ele ensinou em escolas para os zulus, durante o regime do *apartheid*, o

que também lhe propiciou uma perspectiva singular para reconhecer questões de conflito e consciência. Além disso, como dito acima, foi um estudioso que buscou aplicar na prática uma vasta gama de abordagens psicoterapêuticas, como: psicanálise, análise transacional,

63

hipnoterapia Erickssoniana, terapia primal, Gestalt, esculturas familiares, análise de histórias etc. (SHUBERT, s.d)

Foi assim que seus trabalhos o levaram a descobrir a natureza da consciência pessoal e certas leis inconscientes que regem o comportamento humano em grupos familiares e sociais, desenvolvendo então, no início dos anos de 1980, o método das constelações familiares, que, mais adiante, foi aplicado em espaços educativos, a partir de leis que atuam nos grupos

humanos: as ordens do amor, que tratam de reduzir as desordens dos sistemas, para que sejam mais eficazes e funcionais. Diferentes professores, pedagogos e terapeutas aplicaram as ordens do amor na educação alemã, destacando-se o trabalho de Marianne Franke. De acordo com Carbonell (2016, p. 169),

Hellinger, quando analisa o que ocorre nas dinâmicas dos contextos em seu trabalho de terapia familiar, começa a desenvolver o olhar sistêmico nas constelações familiares, baseando-se na observação de leis que operam nos distintos sistemas e que ele denominou “ordens do amor”. Estas tratam de garantir o equilíbrio e o bom funcionamento de qualquer organização ou instituição – e também a escolar. Para isso, é preciso que cada pessoa ocupe um lugar e cumpra a função que lhe seja atribuída.

Estas são as três ordens do amor, que tentarei em breves palavras conceituar cada, a fim de compreendermos de que maneira sustenta a prática pedagógica sistêmica. Hierarquia e função: as relações familiares precisam se ater e seguir a ordem hierárquica. Os mais antigos vêm primeiro, por isso precisam ter prioridade sobre os mais novos. No contexto familiar, os pais vêm antes e são maiores que os filhos. Se os filhos por alguma razão exercem algum tipo de autoridade sobre eles, ocorre a quebra deste princípio, gerando desequilíbrio no sistema familiar. No contexto das escolas, essas precisam atentar para o fato de que a instituição também possui hierarquias que assumem funções e responsabilidades, o que não quer dizer que essa divisão seja por razões de maior ou menor importância, e sim estruturais, a fim de executarem objetivos e tarefas (CARBONELL, 2016). Temos a segunda ordem do amor, que é a de Pertencimento. Todos têm direito de pertencer a um sistema familiar e não podem ser excluídos, mesmo que algum membro tenha cometido algum ato reprovável. No âmbito educativo, então, é necessário desenvolver nos membros da comunidade escolar, a consciência de valores coletivos, o fortalecimento de vínculos duradouros para que todos se sintam parte dela.

Por fim, a terceira ordem é a Dar e tomar. Essa lei é um complemento da lei da hierarquia e, no contexto familiar, os pais, que vieram antes de seus filhos, doam e os filhos, que são menores, se abrem para receber. Nas instituições escolares, Carbonell (2016) ressalta o papel

dessa ordem para manter o equilíbrio saudável, “evitando os excessos ativistas por parte dos docentes que estão instalados na filosofia do dar e dar sem parar”, pois a longo prazo, segundo o autor, pedem algo em troca, gerando conflitos. Na ordem do dar e tomar, são necessárias pausas e contrapartidas, com espaços para reconhecimentos e agradecimentos, e desse modo,

mantém-se o equilíbrio e a sintonia entre todos.

Primeiro estão os pais, em seguida as crianças e então os professores. Esta é a ordem sistêmica através da qual se organiza o sistema escolar. O reconhecimento às famílias se dá porque são os primeiros e principais educadores de seus filhos, o que fazem da melhor maneira que sabem e conseguem.

Qualquer docente que se considere melhor que os pais já perdeu. Uma criança ama a seus pais, independentemente de como forem, e não o professor. Primeiro gosta de seus pais, depois do professor, se este consegue respeitar e apreciar seus pais (TRAVÈSET, 2011, p.178).

Por isso, nessa abordagem, construir um relacionamento de confiança e reciprocidade com as famílias é considerado determinante para o sucesso na vida escolar do aluno. Um novo olhar para compreender o que ocorre dentro da sala de aula e com as famílias. Esse é o objetivo da pedagogia sistêmica, que tenta responder a perguntas que sempre inquietaram os educadores, na medida que introduz, segundo Carbonell (2016, p. 167),

novos elementos e marcos de interpretação que enfocam perguntas como estas: Como trabalhamos as raízes? Que tipo de vínculos – os que são percebidos em seguida porque flutuam na superfície, e os que estão ocultos, porque habitam nas profundezas – são estabelecidos nas interações entre todos os agentes educativos? De que maneira emergem as emoções e valores como a confiança, o respeito, o acolhimento, o agradecimento e a admiração? Como conseguir que os alunos vão crescendo em todas as direções? Como administrar as relações com as famílias? Ou de que maneira a educação pensa, aproxima-se e aprende da vida?

A pedagogia sistêmica permite aos professores pensar a realidade de maneira integrada. A família, a sociedade, a cultura, de maneira holística no qual os sistemas estão vinculados. E assim como a *Slow School*, é também uma pedagogia que dá tempo ao tempo, considerando os tempos das crianças para que, de maneira viva e poderosa, elas aprendam no seu ritmo.

Ademais, a pedagogia sistêmica tem nos pilares que sustentam sua prática pedagógica valores como inclusão e diversidade, utilizando inclusive a metáfora da “escola como a praça de todos”, considerando esses princípios indispensáveis para garantir a paz na escola e na sociedade. Para incluir e valorizar a diversidade, é preciso conhecer. Por isso, no cotidiano da escola a biografia está presente, quando fluem as histórias pessoais, que por sua vez trazem à tona situações tristes ou alegres, provocam indagações existenciais que favorecem o

autoconhecimento (quem sou, de onde sou, como sou). Histórias que se inter cruzam com as histórias dos outros, e assim se reconstroem, e ajudam a lidar com as emoções, e que fazem

nascer uma história comum ao grupo (CARBONELL, 2016, p. 168). É sem dúvida, uma mudança de olhar, de ouvir e de sentir na qual os professores atuam como os pesquisadores, que aprendem a olhar além do evidente, como expressa Marcel Proust (apud CARBONELL, 2016, P.169) “A verdadeira viagem de descoberta não consiste em buscar novas paisagens, mas em olhar com olhos novos.” Há de se considerar que, para ocorrer essa mudança de paradigma, no qual todos os sentidos estão presentes na atuação docente, a escuta sensível se fez presente na construção e aplicação da pedagogia sistêmica. Vale ressaltar a preocupação dessa abordagem em conciliar a aprendizagem dos conteúdos formais e aqueles que são ocultos, que perpassam pelas relações:

Considera-se que o líder sistêmico – tanto a direção quanto o professor são considerados líderes – deve estar comprometido em esclarecer essas questões e continuamente fazer novas perguntas; deve ser capaz de ler os contextos em que se movem os olhares multidimensionais de seus colegas, alunos, pais e mães; deve saber estabelecer conexões respeitadas e amorosas; e deve proporcionar a ajuda e o acompanhamento adequado sem cair na super proteção, além de não esquecer sua função dentro da ordem hierárquica. (CARBONELL, 2016, p. 174).

A hierarquia, que é considerada uma ordem do amor e, portanto, mantém o sistema de relações em harmonia e funcionalidade, não deve ser confundida com autoritarismo docente quando tratamos da relação entre o professor e o aluno. Essa relação deve ser próxima e afetuosa, mas cada um na função que lhe corresponde. Sendo assim, não cabe a imagem do coleguismo nessa relação, tampouco o professor assumir o lugar dos pais, colocando o papel educativo desses em segundo plano. E nem aos pais cabe interferir nas funções docentes. (Ibidem, p.174).

Conheci a pedagogia sistêmica durante minha pesquisa. Embora educadora há 26 anos, conhecia superficialmente a terapia com ênfase nas constelações familiares. Entretanto, qual surpresa me causou saber que existia uma também abordagem pedagógica. A escuta toma forma nela. E antes de passar para a próxima abordagem que encerra essa seção, deixo abaixo as palavras do pedagogo sistêmico Carlos Parellada, que resume a filosofia por trás da pedagogia sistêmica, ficando evidenciando o valor da escuta sensível:

Aonde quero chegar? Nada do que uma criança diz e faz está errado; apenas se trata de encontrar sentido. Somos nós adultos que temos que aprender a escutar, compreender etc., o que elas trazem com suas histórias. Repetimos, sobretudo, o que já aconteceu em nosso sistema familiar, e podemos tornar isso uma carga ou que se converta em uma oportunidade, em um talento... Muito disso é tratado na pedagogia sistêmica: construir narrativas sobre o que

profundamente e, uma vez nessa tessitura, seguir nosso caminho de realização e criatividade, tomar a permissão que nos corresponde e nos abrir à multiplicidade de possibilidades que estão à disposição, desde o momento que viemos a este mundo. (apud CARBONEL, 2016 p. 158)

Cabe agora, trazer uma abordagem que tem servido de inspiração para a prática pedagógica na educação infantil de vários lugares no mundo, e que, especialmente em meu percurso de autoformação como educadora teve um lugar especial. Como relatei na introdução desse texto, busquei trabalhar em escolas que tinham como concepção de criança, um ser potente, de direitos. Por diversas razões, inclusive pelo fato de minha inserção na escola com cinco anos ter sido muito difícil nesse sentido, e, portanto, mesmo sem conhecimento teórico, conduzia meu cotidiano defendendo a sala de aula como um espaço de acolhimento, respeito pela criança, e principalmente de autoria infantil. Essas instituições nas quais trabalhei, priorizavam a formação continuada e foi através dela que conheci as ideias de Loris Mallaguzzi cujas contribuições foram decisivas para a construção do projeto pedagógico de Reggio Emilia,

Reggio Emilia é uma pequena cidade da Itália, que, com o término da Segunda Guerra Mundial e a cidade em ruínas, foi reconstruída pelo movimento de um grupo de cidadãos que decidiram priorizar a infância. Para conseguir verba, venderam um tanque de guerra abandonado, caminhões e cavalos deixados pelos alemães em retirada. Uniram esforços da comunidade a fim de, a partir do investimento na primeira infância, reconstruir o tecido cultural, social e político da sociedade. Fazia parte desse grupo, Loris Mallaguzzi, pedagogo e professor da escola primária em um povoado vizinho, mas que se encantou com o que acontecia em Reggio Emilia:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p. 59)

É indiscutível o papel que as ideias desse pedagogo tiveram na construção do projeto pedagógico que virou referência mundial, tornando-se uma abordagem, denominada Abordagem de Reggio Emilia. Elas estão presentes ao ponto de caracterizar a abordagem e dar-lhe identidade. Ele parte da convicção profunda que as potencialidades das crianças são ilimitadas, portanto, se surge algum limite, este se encontra na pessoa que olha a criança, não nela. (CARBONELL, 2016). Loris é considerado o pai da abordagem de Reggio Emilia.

Pretendo apontar aqui os seus princípios mais relevantes, e não obstante a escuta ser um deles, considero que ela perpassa pelos demais.

O primeiro deles, trata-se de conceber a escola como um espaço vivo, na qual os relacionamentos são valorizados e cuidados. Esse espaço, por habitar pessoas que convivem intensa e diariamente, está em constante ajuste e transformação. Não existe então uma escola “pronta e acabada”. Tanto as relações como o ambiente precisam ser repensados e reconstruídos

constantemente, a fim de garantir uma atmosfera positiva para os que dele fazem parte:

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios-pirata eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar. (MALLAGUZZI, 2016, p. 69).

Para Mallaguzzi, embora a escola possua dificuldades e controvérsias, possui também alegria e capacidade para lidar com as intempéries da vida humana. Para construir essa escola agradável, tenta-se integrar o programa educacional com a organização do trabalho e do ambiente, a fim de se maximizar o movimento, a interdependência e a interação (EDWARD, 2016).

Dentre os sujeitos que habitam a escola e compõem esses relacionamentos, estão as crianças, como um de seus protagonistas, além dos professores e famílias. A concepção que Reggio tem de criança, é a que, desde o seu nascimento, se implica em desenvolver formas de relacionar-se com o mundo, e tão desejosa de se relacionar com ele, “chega a criar um sistema complexo de habilidades, aprendendo estratégias e formas de organizar os relacionamentos.” (RINALDI, 2012, p. 156). É, portanto, uma criança ativa, crítica, capaz de movimentar os sistemas em que está inserida, como família, escola e sociedade. Uma criança rica, que elabora metáforas, constrói seus próprios símbolos ao mesmo tempo que tenta e aprende a decodificar os símbolos que encontrou ao chegar no mundo. Desde cedo, essa criança atribui significado aos acontecimentos, compartilhando-os, sendo, portanto, produtora de cultura, valores e direitos:

Eu disse uma criança competente. Competente porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante. Um corpo que corre o risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos se seu potencial cognitivo não for reconhecido e

Esse corpo, integralizado com o físico, o intelecto e as emoções lhe tornam único, singular o que é para abordagem reggiana configura um valor, o da diferença. Diferença de raça, cultura, sexo, religião; de subjetividades, de identidades. Contudo, ela se torna um valor quando criamos um contexto, uma estratégia, pois como considera Rinaldi (2013, p. 44), “a diferença é incômoda, cansativa; propõe alteridade, mas também estranheza. Às vezes é dolorosa, sempre incômoda” e em seguida, levanta questões que atravessam as reflexões entre aqueles que exercem a prática pedagógica e reelaboram o projeto, convocando a elaborarem respostas, sempre provisórias, sobre como podemos cultivar as diferenças e como podemos mantê-las no diálogo; o que fazer com elas e se todas são aceitáveis ou não. E com certeza ter respostas claras, ainda que complexas acerca de:

Qual é a finalidade de um projeto educativo que quer acolher as diferenças? Padronizá-las? Qual conceito de igualdade estamos elaborando? A finalidade é tornar todos iguais ou consentir a todos a oportunidade para desenvolver, interagindo com os outros, a própria subjetividade (e, portanto, diferença), que é dada por elementos comuns e por aspectos (elementos) disformes? (RINALDI, 2012, p. 44).

Percebemos então que não apenas as crianças devem ser vistas como protagonistas no processo educativo. Esses sujeitos que a todo tempo repensam sua visão de infâncias, suas mediações didáticas no cotidiano, reconstroem o espaço, discutem suas ações, isto é a profissão docente e seu papel no auxílio à aprendizagem é tema de preocupação e interesse contínuo nas escolas em Reggio, e embora assuma múltiplas dimensões, ao defini-las, em equipe, partem da ideia de que não existe uma cultura sem uma imagem das crianças, que como entendidas por eles, são protagonistas ativas, que possuem uma identidade pessoal, histórico e cultural única, para então concluírem, entre outras coisas que:

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. (...) Sentimos que o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser organizador e o estimulador de oportunidades... E nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos joga e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco, desenvolvendo talvez, outros jogos enquanto vamos em frente. (FLIPPINI, apud EDWARDS, 2016, p. 152).

O papel do professor, portanto, centraliza-se na provocação de oportunidades, e, ao observar o que as crianças dizem em seus diálogos, pode captar uma ideia e devolvê-la, como simboliza a metáfora acima e que muitas vezes foi usada por Mallaguzzi em suas entrevistas.

69

Essa ação do professor, para que aconteça, precisa de uma observação sensível para que o trabalho intelectual do grupo seja estimulado, visto que esse é processo essencialmente social, o professor torna-se seu auxiliador. (EDWARDS, 2016). O professor “guia a aprendizagem de um grupo de crianças buscando as ideias dos indivíduos para usá-las na formação da ação do grupo.” (Ibidem, p.153). Para isso, ele examina a hipótese, os argumentos e perguntas das crianças, fazendo com que elas explorem os territórios umas das outras, caminhando em um percurso que jamais imaginaram. Ao prestar atenção contínua ao que as crianças fazem, ajuda as a descobrir os problemas e questões de projetos do seu interesse. Isso não quer dizer que o professor oferecerá soluções fáceis, demonstrando as ações “corretas” para chegar a um fim esperado, pois seu objetivo não é facilitar a aprendizagem, e sim tornar os problemas mais complexos e envolventes, ajudando-as a focarem nas dificuldades e elaborarem hipóteses.

A clareza do seu papel em sua prática pedagógica, direciona sua atuação, mas traz desafios constantes. Um deles, é como ajudar as crianças a encontrarem em seu cotidiano problemas grandes o bastante para provocar o engajamento do pensamento e energia ao longo do tempo. Outro aspecto desafiador, é discernir o momento adequado para interferir, o que demandará uma análise contínua do pensamento das crianças. Os professores se comprometem genuinamente com que denominam currículo emergente, sem apoiar-se em recursos de manipulação de temas de projetos que previamente se sabe onde vai terminar.

Faça uma pausa no tema papel do professor e me debruço na compreensão do que seja o currículo emergente, pois também dele depende a prática docente. Rinaldi (2016, p. 107), define como:

um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. Este segundo tipo de planejamento é chamado por nós de “currículo emergente”.

As hipóteses que os educadores de Reggio elaboram do que poderia ocorrer com base no que sabem das crianças é estruturante desse currículo, pois parte da imagem que têm das crianças. O marco dessa abordagem é que as crianças são vistas como fortes e poderosas em vez de simplesmente com necessidades; têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, de se relacionar com os outros e de se comunicar; possuem uma enorme capacidade de maravilhar-se e de criar desde que nascem, o que faz com que a interação seja um elemento indispensável

70

para sobrevivência e identificação com a espécie (EDWARDS, 2016). Por isso elas não apenas desejam receber, mas oferecer também, e conseqüentemente, essa concepção de criança, impulsiona os educadores de Reggio a buscarem continuamente uma abordagem que rompa com as tradições didáticas.

O conhecimento emerge no processo de construção social e de si mesmo, o que focaliza essa abordagem educacional sobre cada criança em relação às outras crianças, bem como toda a comunidade educativa da qual fazem parte professores, demais funcionários, famílias, além das próprias histórias de cada um e as circunstâncias sociais e culturais. Sendo assim, o planejamento é pensado e concebido em equipe: no início de um projeto os professores se reúnem e discutem levando em consideração as escolhas e possíveis hipóteses das crianças e todas as formas possíveis de evolução do projeto, estando conscientes de que o inesperado pode acontecer. A vida diária que pula na escola, e que conta com a participação ativa de toda a comunidade como dito antes, bem como do espaço, que é planejado desde a arquitetura até organização dos móveis, provocam as crianças. Por isso, uma sugestão de um adulto, uma ideia de uma criança, um evento inesperado, podem emergir e tornar-se ponto de partida do currículo. Para tornar esse currículo emergente possível, tudo inicia através da observação do professor, o que demandará uma escuta sensível antes e durante o processo:

Estamos falando de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como membros de pequenos grupos de camaradas. Esse enfoque pede que os adultos – tantos os professores quanto os pais – ofereçam-se como pessoas que sirvam de referenciais aos quais as crianças podem (e desejam) voltar-se. A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as

crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes. (EDWARDS, 2016, p. 108).

Como afirma de forma contundente a autora, de fato, a escuta sensível é a base da abordagem de Reggio Emilia, e sem a qual, tudo o que lá sucede não seria possível. Não posso deixar de observar de forma deleitosa, que na relação entre a Professora de Horizontologia e Clara Luz, essa escuta permitiu emergir no currículo a possibilidade de novos horizontes, o interesse da aluna, a construção de um processo investigativo real no qual adulto e criança aprendem em cooperação e coparticipação e o que para mim torna essa abordagem belíssima:

71

a capacidade de maravilhar-se. Será que elas duas vislumbraram em alguns desses horizontes por elas visitados o nome Reggio Emilia?

Outro aspecto que precisa compor este texto sobre a educação nas escolas infantis de Reggio Emilia é que a observação pela observação tornaria a prática docente dessa abordagem frágil e espontaneísta. Para construir uma prática pedagógica reflexiva e comunicativa, por parte de todos os envolvidos no cotidiano escolar, esse ato contínuo de observar do professor, é documentado através de registros ao longo de cada projeto (escritas, fotos, vídeos, desenhos), analisado por ele, discutido com seus pares, devolvido às crianças e continuado, dando significado e orientando o processo de aprendizagem. Segundo Dahlberg (2019, p. 191), ela fundamenta a construção de significado, “a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção de nossos significados e chegar às nossas próprias decisões para o que está acontecendo.”

Além disso, a documentação possibilita a visualização parcial dos processos e estratégias de conhecimento utilizados pelas crianças individualmente e em grupo; permite que ao longo do tempo, todos possam revisitar e avaliar as experiências vividas o que por sua vez, torna possível a modificação da aprendizagem na perspectiva epistemológica, o que é essencial para os processos metacognitivos de todos (RINALDI, 2012). A autora considera que documentar significa tornar visível os processos de aprendizagem das crianças. E para que o educador produza registros que de fato sejam capazes de expressar as aprendizagens individuais e de grupo, garantindo a esse e a cada criança a possibilidade de um ponto de vista externo enquanto aprende, é imprescindível garantir o escutar aos outros e a si próprio, no sentido da “escuta sensível” que temos defendido ao longo dessa pesquisa, concluindo por fim que o professor “se souber observar, documentar e interpretar os processos que autonomamente se cumprem, realizará, nesse contexto, a sua mais alta possibilidade de

aprender e ensinar”. (Ibidem, p. 85).

Existem outros aspectos e princípios que caracterizam a abordagem de Reggio Emilia, mas que mereciam ser aprofundados em outra pesquisa específica sobre esse modelo que tanto tem inspirado escolas e educadores em todo o mundo. Encerro minhas contribuições sobre ela com o precioso e conhecidíssimo poema do seu principal fundador, que nos convoca a enxergar a criança a partir do viés da escuta sensível e que marca toda a identidade da prática pedagógica nas escolas em Reggio Emilia:

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

72

Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não
falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no
Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a
imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

Ao me debruçar sobre as pedagogias que surgem na pós-modernidade, busco respostas. Para o meu fazer pedagógico, para (re)construir minha identidade como pedagoga e sujeito histórico desse tempo, e mais do que isso, para me constituir arauto em defesa das crianças. Priorizei abordar, a *Slow School*, a Pedagogia Sistêmica e Reggio Emilia, porque são visíveis nelas a busca pelo respeito às crianças e suas infinitas linguagens, tomando-as como referência para a prática pedagógica. Elas pensam, repensam e estruturam a prática pedagógica a partir do tempo e lógica da infância. De fato, as crianças são, no sentido metafórico, as maiores escutadoras do mundo ao seu redor e são as detentoras do “tempo da escuta”, que é rarefeito, curioso, é um tempo de espera e, portanto, generoso. Elas escutam a vida em suas nuances, escutam os adultos, e logo percebem que o ato da escuta envolve tocar, cheirar, saborear, buscar, enfim, todos os sentidos, e estão preparadas para viver em relação

4 A ROTA DE UMA JORNADA

- Que professora, essa! Onde já se viu dar lição assim? Brincando no meio da aula!

A Fada – Mãe estava na porta, esperando por elas.

- Onde estiveram?

- No horizonte, mamãe. Essa professora não ensina falando, não. Ela ensina indo.

(ALMEIDA, 2018, p. 26)

Ao longo da história das ciências da educação, nota-se que uma só teoria ou ciência não consegue sozinha abarcar a complexidade e heterogeneidade presentes nas práticas educativas. Para Ardoino (1998), a escola é um lugar de vida em que seus atores se contrapõem, se confrontam; segundo ele, trata-se de “uma comunidade que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca”. Assim, encontram-se implicados nesse contexto o professor, o supervisor, o coordenador pedagógico, o diretor, toda a equipe de funcionários, com suas histórias de vida, pontos de vista sobre a educação e a vida, conhecimentos do mundo científicos ou não, mergulhados em suas alegrias e angústias, sempre vislumbrando a realização das tarefas do ensinar-aprender, no sentido mais abrangente do processo. Para escutá-los, é necessário o exercício do olhar relativo, o ir e vir enquanto se imerge em papéis que permite óticas diversas, como explicita Ardoino (1998, p. 87).

A análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos "fatos" educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos. (grifos do autor)

Todos os acontecimentos, simultâneos ou não, ocorrentes no entorno durante o processo da pesquisa tem um significado importante, pois promoverão a construção de suas compreensões. O etnometodólogo inspirado na etnopesquisa deve desenvolver uma sensibilidade capaz de enxergar além do que os outros enxergam (BARBOSA e BARBOSA, 2008). Tudo o que se refere ao sujeito estudado é considerado de extrema importância para o sistema de relações existente no cotidiano do sujeito observado. “No processo de construção do saber científico, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitário” (MACEDO, 2000, p. 30). Ao contrário, eles integram, ativamente, o processo de construção e reconstrução da pesquisa, no qual têm vez e voz por meio de suas ações, quando manifestam suas opiniões, interesses e preocupações. É

importante ressaltar ainda que, para a etnopesquisa, todos os fatos e situações, por mais simples e banais que nos pareçam, têm relevância pois garantem a multirreferencialidade desejada. No

74

processo investigativo da etnopesquisa, a validade dos dados será justamente a fidelidade na descrição da realidade social observada.

Algo que me seduziu na etnometodologia-multirreferencial, o que agradeço à pessoa que me apresentou a mesma, minha orientadora Rosemary Lapa, é que essa abordagem aguça os sentidos do pesquisador para que perceba além do que está exposto, pratique o exercício da escuta por intermédio de olhares, gestos e, por que não dizer, principalmente das vozes, das multiplicidades de linguagens. O que poderia mais corresponder a uma pesquisa que busca desvendar caminhos de prática pedagógica que legitimem a partir da escuta, as múltiplas linguagens da criança? E que partisse da observação dela mesma? Ancorei-me em Macedo quando afirma que

A etnopesquisa não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado. Enraizada no sentido etnológico, o de dar conta das raízes, das ligações que dão sentido tanto a um quanto a outro. Para tanto, é necessário, por parte do pesquisador, ousadia para autorizar por caminhos metodológicos não convencionais com o objetivo de

apreender a complexidade e as filigranas próprias de cada sujeito singular, tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado e de seus entornos (BARBOSA, apud MACEDO, 2000, p. 24).

E assim, revestindo-me da ousadia acima apresentada, iniciei uma pesquisa preliminar, e sendo o pesquisador, como afirma Bordas, 2002, um descritor – aquele que destaca um ato de representação - do que ele pretende animar, privilegiar, considerar como circunstância de emergência, me proponho agora a descrever a pequena pesquisa inicial que realizei.

Como era minha primeira vez em campo, queria me sentir segura, me conhecer nesse novo papel social tão almejado por mim, apropriar-me da metodologia para então ir ao lócus definitivo. Entrei em contato com a diretora e proprietária de uma escola situada em Lauro de Freitas, na qual trabalhei como professora do grupo 5 e Primeiro Ano, nos anos de 2009/2010. Eram também os anos de implantação da escola na cidade e sua proposta educativa buscava assegurar às crianças a promoção da autonomia, o contato com a cultura, reconhecendo-a como sujeito de direitos. Saí de lá por motivos pessoais, entretanto, o carinho e as portas abertas formam mantidos. Um dos motivos que me impulsionou a fazer contato para esse momento foi a consonância entre nossas concepções de infância e busca por uma prática

pedagógica que as reafirmassem; e o outro foi estar residindo em Lauro de Freitas.

A acolhida pela dona, foi imediata. Queria me ter de volta na equipe como coordenadora pedagógica e considerou minha pesquisa de grande relevância. Expliquei-lhe então que gostaria de estar inserida em um grupo de crianças de quatro ou de cinco anos porque gostaria de analisar o que expressavam em suas diversas linguagens inclusive a oral. A partir de quatro anos,

75

geralmente elas estão na fase de construção do discurso narrativo. Outro aspecto é a possibilidade da criança já se encontrar na fase de desenvolvimento do período simbólico, portanto, período marcado por representações de natureza simbólica com utilização da linguagem expressiva oral. Foi então que ela me orientou a me inserir no cotidiano do grupo 4 vespertino. Combinamos que seriam cinco tardes, nas quais estaria imersa no fazer diário dessa turma.

Atualmente, a escola atende crianças de Educação Infantil de Ensino Fundamental I e está situada em um bairro de classe média alta da cidade. Logo na entrada, à esquerda, possui um espaço de convivência coberta e uma pequena quadra, ambos para uso da Educação Infantil. Atrás da casa, fica mais um parque, com um tanque de areia, brinquedos como escorregador, balanço, e árvores frutíferas, como um pé de acerola, um de carambola e outro de amora. Há também, um pequeno espaço que abriga Porquinhos da Índia. As salas de aula da Educação Infantil, possuem mesas que são compartilhadas com até oito crianças, o que proporciona uma maior interação conjunta. Cada sala possui seu próprio banheiro com vasos e pias adaptadas para a altura das crianças. Além disso, dentro das salas, os armários onde ficam os jogos, brinquedos, materiais de pintura, estão acessíveis para elas. O ambiente, também fala, e cabe a mim, pesquisadora que defende a escuta das crianças, escutá-lo também. Interpreto essa estrutura como reveladora da intencionalidade de promover a autonomia, a autoria e o protagonismo das crianças. A possibilidade de cada professora e crianças organizarem o espaço da sala de acordo com a necessidade deles, colocando os móveis conforme as características do grupo, e mudá-los de tempos em tempos se assim julgarem necessário, asseguram a postura filosófica da instituição.

A seguir, irei transcrever essa pesquisa preliminar que se encontra descrita em meu diário de campo. Conforme recomendação do Conselho de Ética, a fim de salvaguardar os sujeitos de pesquisa, usarei nomes fictícios tanto para as crianças quanto para os profissionais que participaram dela.

4.1 DESBRAVANDO UM CAMPO, DESCOBRINDO TESOUROS

Particpei do cotidiano de seis tardes e como instrumento de produção de informação tomei como base inspiradora a tese de doutorado: Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil, de Risonete Lima de Almeida, a qual descreve que se integrou ao grupo como ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), cujo papel é

76

participar do dia a dia em sala apoiando professoras (a maioria sempre de mulheres) na execução das propostas pedagógicas, auxiliando e estimulando as crianças na construção da autonomia para cuidar de si mesmas e do espaço, como em momentos de alimentação, higiene pessoal e organização dos brinquedos, entre outros. Assim, ela observou etapas específicas da rotina de uma sala composta por crianças de quatro a seis anos. Nessa observação, buscou o que chamava de “flagrantes ressonantes”, conceito que trata de compreender ações simbólicas dotadas de sentidos porque realizadas por sujeitos que recorrem a diferentes representações da realidade, registrando-os através da escrita e gravação de áudio e vídeo. Tentei assim, obter flagrantes ressonantes na rotina dessas crianças de quatro anos, através da observação com registros em áudios e vídeos. Busquei ainda, provocar a expressão dessas crianças, revelando em linguagens diversas o que pensavam da prática docente a partir de intervenções semiestruturadas, como o jogo simbólico (no qual cada uma fez de conta que era a professora e o restante os alunos, em diferente momentos do dia: roda, lanche, contação de história, parque, etc.); desenho de quais momentos do dia decidem o que fazer e como se sentem nesses momentos; entrevista oral semiestruturada individual sobre seu relacionamento com a comunidade escolar, incluindo os adultos, tendo sempre em mente o que nos diz Macedo (2010, p. 68-69), que “os etnométodos emergem das práticas cotidianas, dos processos educacionais que não se enquadram jamais na noção de constância do objeto.”

Percebi de imediato que o grupo possuía autonomia para guardar seus materiais, retirar agenda, identificar pertences e escolher entre as propostas oferecidas pela professora. Além disso, organizavam o espaço da sala e escolhiam no momento do intervalo em que espaço da escola queriam brincar. No momento que propus o faz-de-conta, todos eles queriam representar o momento da roda. As crianças exigiam que aquele que representava o papel de professor, dissesse o que as outras deveriam fazer. Quando alguma criança dizia algo como “você contou errado”, era comum que outras refutassem com frases do tipo “você não é a

professora, não pode corrigir”, “A professora que sabe tudo, é ela que tem que dizer”. Ao desenharem momentos em que mais sentiam-se livres o parque vinha em primeiro lugar e depois as aulas de judô. Esses momentos preliminares já foram bastante provocativos no sentido de refletirmos quão distantes ou próximos estamos daquilo a que nos propomos enquanto prática educativa.

A primeira tarde chegou e no dia 08/10/2019 me encontrava com grandes expectativas. Ao entrar na escola, às 13h30, percebi mudanças em sua estrutura física. Um pequeno portão de madeira, que depois de certo horário continha o acesso dos adultos ao interior da escola. O que teria provocado essa iniciativa? Me perguntei. Profissionais que não conhecia circulavam

77

e com simpatia me davam boas-vindas, mesmo sem saber quem eu era. Reencontrei também funcionários que permaneciam no mesmo posto de trabalho, como a recepcionista, a secretária, algumas auxiliares de classe e professoras. Com carinho nos abraçamos e relembramos os bons momentos. Encontrei-me com a diretora, que mais uma vez reforçou sua alegria com o reencontro e me falou uma das razões pelas quais escolheu aquela turma, era para que eu observasse a professora e sua postura quanto à escuta das crianças; que ela tinha algumas opiniões formadas, mas queria ouvir alguém que tivesse um olhar de fora da situação. Me senti um pouco constrangida e ainda que relatasse que a razão de estar ali era minha pesquisa, ela sinalizou que como a temática era a escuta na prática pedagógica, que uma coisa estava relacionada a outra. Considerei indispensável ressaltar que os sujeitos da pesquisa eram as crianças e que elas revelariam o que pensavam acerca da prática de escuta da professora e não eu. Contudo, no meu íntimo eu sabia que, em uma perspectiva multirreferencial, seria mesmo impossível não imbricar nas vivências das crianças, a atuação dos adultos.

Desci para conhecer a turma, quando a ADI veio me avisar que a professora estava conversando com o grupo sobre minha chegada e, coincidência ou não, ela havia sido a auxiliar da turma de minha filha quando tinha quatro anos, hoje com treze. Que abraço acalentador e surpreso ela me deu. Me soltou das amarras da minha timidez inicial.

A professora me recebeu sorridente e me apresentou ao grupo. Estão vívidos em minhas lembranças os olhares de alguns, expressando certa incompreensão ou desconfiança. A turma então era composta por uma professora, uma auxiliar de classe e sete crianças, sendo seis meninos e uma menina. Essa garotinha, desde o primeiro contato me chamou a atenção. Era visível seu comando, sua habilidade para argumentar e fazer prevalecer seus desejos.

Indaguei a mim mesma se essa atitude muitas vezes impositiva era a maneira de se fazer ouvida numa sala com tantos meninos. Foi a partir desse dia, e ao longo de mais cinco, que busquei encontrar e compreender o que Risonete Almeida chama de *Flagrantes Ressonantes*:

Quanto aos *Flagrantes Ressonantes* estes se originam das reações das crianças aos enunciados precedentes, ou seja, das atitudes responsivas, na relação dialógica com a professora ou com um outro responsivo, e se constituem como possibilidades de ressonâncias dos sentidos atribuídos pelas crianças para a Educação Infantil (ALMEIDA, 2014, p. 48).

Mergulhar no cotidiano dessas crianças, portanto, buscando suas atitudes responsivas nas relações dialógicas com os adultos, observando e escutando tanto elas como seu entorno, certa de que até as paredes falariam, foi minha prioridade, conforme orienta Sarmiento (2000), que o interesse do pesquisador, deve estar voltado para todos os traços e pormenores que fazem

78

o cotidiano, tanto quanto para os acontecimentos importantes que surgem nos contextos investigados.

A rotina de todas as tardes se estruturava da seguinte maneira: a ADI tinha em mãos o planejamento e preparava as mesas com as opções propostas como forma de acolher as crianças na chegada. Geralmente, cada uma das três mesas oferecia algo como artes, jogo, e faz de conta. Ao chegarem gradativamente, as crianças retiravam da mochila a agenda e a lancheira. Tinham a responsabilidade de identificar o seu lanche, etiquetando-o com um pedaço de fita crepe, escrito o seu nome. Com autonomia, realizavam esse procedimento. Então, escolhiam em qual mesa queriam ficar. Por um lado, a possibilidade de escolher a proposta preferida, amigos com quem queria compartilhar esse momento de acolhida, revelavam a intencionalidade educativa de reconhecer o direito de escolha da criança. Por outro, esse direito estava limitado às propostas oferecidas pelo adulto. Em nenhum dos dias observei alguma criança arriscar-se em uma proposta de sua autoria. Observei também que eles se sentavam todos juntos, pelo prazer de compartilhar esse tempo em grupo, pois cada mesa tinha capacidade para oito crianças e ao invés de alternarem o rodízio, trocavam de mesa todos ao mesmo tempo, enquanto papeavam. Notei que escolhiam as mesas que iriam participar muito mais pelo vínculo afetivo do que pela proposta em si. De fato, era um grupo unido, gostavam de realizar as atividades juntos.

Os objetos ficavam ao alcance das crianças. Brinquedos, materiais como papel, cola, hidrocores, suas produções artísticas, se localizavam numa altura que pudessem pegar ou

apreciar.

Após o momento de acolhida, que acontecia na chegada, a professora convocava as crianças para o momento da roda. Cada criança escrevia a seu modo um momento da rotina. A professora dava possibilidade de escolha quanto ao momento do brincar livre. Realizava uma votação para definir se aconteceria no parque de cima, de baixo ou na quadra.

Nessa primeira tarde, por sinal, foi interessante observá-los brincando na quadra! Sem dúvida, era um grupo unido que manifestava empatia uns pelos outros. Havia nesse dia um dos garotos, Titi, que se sentia frustrado por não conseguir chutar a bola como gostaria, levando-o a querer desistir de brincar. Ao perceberem isso, os outros se aproximaram, dizendo:

Cebolinha: Titi, você quer jogar a bola?

Cascão: “Você faz assim, ó, tem que colocar a bola no chão.”

Mônica: “A gente te ajuda porque a gente é amigo.”

(registro realizado em diário de campo no dia 08/10/2019, às 15h 30)

Nos momentos de conflito, recorriam à professora, a quem se dirigiam pelo nome. Inicialmente acreditei que poderia ser um flagrante de uma relação marcada pela

79

horizontalidade. Entretanto, algo me incomodava, mas eu não sabia identificar. Embora tentasse me aproximar, me incluir nas brincadeiras, e eles permitissem, mantinham uma certa distância nitidamente caracterizada com um olhar dirigido a mim como adulta. Notei que eles expressavam maior carinho pela ADI do que pela professora. O que essa sensação me sinalizava? Lembrei de quando eu era professora, nessa mesma instituição. As crianças do meu grupo na época, me requisitavam nas brincadeiras, constantemente demonstravam seu afeto. Mas me dei conta que carinhos e abraços não necessariamente revelam que são escutadas em seus anseios. Embora eu buscasse fazê-lo, o grupo em que ora me insiro, embora não demonstrem vínculo estreito com a professora, não quer dizer que não tenham voz ativa. De fato, duas tardes eram muito pouco, entretanto era inegável o paradoxo: uma estrutura física que potencializava a liberdade infantil, entretanto uma rotina que pouco abria espaço para a tomada de decisão pela criança, ou a partir da escuta de suas necessidades. O dia a dia revelava crianças autônomas, mas isso garante uma voz ativa em seu cotidiano? Era o momento de entrar com intervenções mais estruturadas, mantendo o foco na ótica da criança sobre suas relações com seu entorno.

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

Comungando da citação acima, não queria que meu olhar obscurecesse a realidade. Precisava potencializar ainda mais a expressão das crianças acerca da prática pedagógica no cotidiano em que estavam mergulhadas. Foi então que conversei com a professora e pedi que me deixasse brincar com eles de faz de conta de escola nas tardes seguintes. A ideia era que eles entrassem no jogo simbólico e assim eu percebesse, na medida em que atuavam como professora e estudantes, como eles compreendiam a representação desses papéis na comunidade escolar. O que eles percebiam da prática pedagógica de seus professores. Pensava assim, que atingiria em cheio o alvo do meu problema na pesquisa! Ela gentilmente me cedeu o espaço, explicando para a turma que eu iria conduzir uma brincadeira a partir dos próximos dias.

No dia 10/10/2019, às 14h iniciamos a roda. Expliquei que seria um faz de conta e precisávamos definir quem seria quem. Todos queriam ser a professora e falavam ao mesmo tempo. A real professora, que participava como expectadora em uma das mesas logo se pronunciou: “Gente, Ângela que decide, ela que está no comando!”. Nesse exato momento, ao escutar essa afirmação, fez todo sentido o fato de as crianças desejarem representar o papel de professor/professora. Era o papel do comando. E, se fosse assim no dia a dia, muito

80

provavelmente essa era a oportunidade de se fazer ouvir, ainda que num jogo de faz de conta. Eu perguntei à turma, como poderíamos resolver esse problema. Eles ficaram mudos e então sugeri que fizéssemos mais de uma vez e, assim, todos poderiam representar o papel que desejassem. Mônica, a única menina do grupo, exercia um papel de influência relevante e, por essa razão, não deixei que ela fosse a primeira a representar a professora. Inicialmente, pensei que minha atitude permitiria maior espontaneidade por parte das outras crianças. Racionalizei essa intervenção em milésimos de segundos, como de fato acontece na práxis pedagógica. Entretanto, após análise do meu próprio relato e dialogando com minha orientadora, caí em mim, de que na verdade eu precipitadamente fiz um julgamento de que a influência de Mônica esconderia as vozes de seus colegas, quando a verdade é o contrário. O fato dela ser do sexo feminino, como sua professora, e os garotos seguirem seus comandos, ou imitá-la, diz muitas coisas. Eu subestimei o que poderia ser esse momento se deixasse que esse começo fosse totalmente conduzido por eles, já que eram eles que eu desejava observar. Mas por outro lado, entendi algo precioso. A pesquisa, ainda em seu processo, já se constitui um dispositivo de (auto)formação. Esse episódio me transformou como pesquisadora. Escutei a voz dentro de mim, que me conduziu até a minha infância, quando tinha cinco anos e era aluna do pró

Carminha. Sim, aquela que não me ouvia. Qual a relação entre o vivido ali e minha atitude aqui? O que esse flagrante deseja ressoar para mim? Confesso que ainda me encontro na busca de respostas.

Um dos garotos, Cebolinha, entrou em ação, bastante tímido. As crianças decidiram sair da sala e encenar o momento de chegada. Entretanto, foram diretamente para a roda, ao invés das mesas de acolhimento. Entendi que estavam ansiosos pela atuação do professor. Quando se sentaram novamente, se entreolhavam, mas Cebolinha nada dizia. Mônica então, começou a dar sugestões: “Você tem que escrever a rotina, marcar o calendário!” A professora, cuja tensão era visível, interrompeu-a, falando: “Não diga o que ele tem que fazer, você não é a professora!”. Essa fala me revelava duas hipóteses: Ou Mônica não poderia falar porque não era a sua vez de fazer de conta que era a pró, ou não poderia dar orientações ao colega porque só a professora deve fazer isso. Em ambas, a voz infantil foi subjugada. Mais explicitamente na segunda hipótese. O olhar da garotinha caiu, docilmente se calou. O seu colega, que contava com suas pistas e apoio, mais inseguro ficou.

Nesse jogo de faz de conta, todos queriam ser professores. E como não podíamos passar a tarde fazendo isso, levamos mais três tardes nos movendo por esse desejo. Mas o que o prazer de ser a professora ressoa? O que esse flagrante nos revela? Vamos mais adiante.