

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA**

**ESCUTA PEDAGÓGICA:**  
**uma possibilidade formativa de resignificação da prática docente na**  
**educação infantil**

**SANTOS**

**2021**

**SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA**

**ESCUITA PEDAGÓGICA:**

**Uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na  
educação infantil**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

**SANTOS**

**2021**

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

N778e Nogueira, Simone do Nascimento

Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil / Simone do Nascimento Nogueira; orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2021.

281 f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2021.

Inclui bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Escuta Pedagógica. 3. Formação Docente. 4. Pesquisa-ação Pedagógica. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **ESCUITA PEDAGÓGICA:**

**uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco**  
**Membro Nato (UNISANTOS) – Orientadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta**  
**Membro Interno (UNISANTOS) – Titular**

---

**Prof. Dr. Alexandre Pinto Saul**  
**Membro Interno (UNISANTOS) – Titular**

---

**Prof. Dr. José Cerchi Fusari**  
**Membro Externo (FE USP) – Titular**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Lima Moreira**  
**Membro Externo (UERJ) – Titular**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel de Almeida**  
**Membro Interno (Unisantos) – Suplente**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Daiane N. Mascarenhas**  
**Membro Externo (UNEB) – Suplente**

**Aos professores que embarcaram comigo nesta aventura da escuta pedagógica, viajando por novos caminhos e descobrindo o quanto é prazeroso escutar amorosamente as crianças.**

## AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Cubatão que apoiou e autorizou a realização desta pesquisa no contexto da Educação Infantil.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pela atenção, pelo apoio e carinho que me dedicou durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta, Dr. Alexandre Pinto Saul, Dr. José Cerchi Fusari, Dr.<sup>a</sup> Sueli Lima Moreira, Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel de Almeida e Dr.<sup>a</sup> Aline Daine N. Mascarenhas que aceitaram participar da banca examinadora.

Ao meu esposo Marcelo Machado da Silva, pelo incentivo, companheirismo, pelas inúmeras leituras e releituras, me apoiando e ajudando na realização deste sonho.

Ao professor Dr. Moysés Kuhlmann Jr. por ter me mostrado diferentes olhares sobre a infância e por suas ricas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Ao meu filho Rafael Antonio, pelos beijos e abraços carinhosos de conforto que valeram mais do que qualquer palavra neste percurso desafiador de elaboração desta tese.

À Adriana Praxedes, pela paixão com que fez as revisões desta pesquisa, me escutando pedagogicamente.

À minha irmã Helena, pelos infinitos bom dias e pelo incentivo diário, “tudo vai dar certo”.

Às amigas Cristiane Castro, Claudia Couto, Geovana Mello e Rosana Pontes por terem me dedicado atenção e carinho em todos os momentos que precisei.

À minha mãe Edite que sempre me ensinou o valor de um livro e do estudo e que incansavelmente me incentivou a realizar meus sonhos.

Ao meu pai João (*in memoriam*), que gostava de me ver estudar e de quem herdei uma incansável curiosidade.

À minha amiga Denize Vieira, que me acompanhou nos encontros presenciais da pesquisa, me assessorando nos registros fotográficos, nas filmagens e nos vários lanchinhos.

Aos amigos Antônio Galleão de Miranda e Roberto Araújo por toda ajuda que me deram na realização desta pesquisa, me ajudando a pensar e amadurecer neste percurso de constituição da minha práxis investigativa.

À Talita Teles pelo carinho e zelo comigo, e com minha família, nesse período de intensos estudos.

À Deus por mais esta vitória.

## RESUMO

**NOGUEIRA, S. N. Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil.** Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. 2021. (281 folhas). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação **stricto sensu** em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. Versão eletrônica.

O silenciamento das vozes infantis no contexto escolar, evidenciado em estudos recentes, realizados no âmbito da Educação Infantil, indica que o respectivo contexto é marcado por pouca participação da criança, ausência de diálogo entre adultos e crianças e práticas repetitivas e autoritárias que afetam negativamente a qualidade da educação. Para tanto, a questão problema que orienta esse estudo é: como a escuta pedagógica pode contribuir nos processos formativos de ressignificação da prática docente na educação infantil? Na direção de construir respostas para essa indagação, a partir de um processo formativo, esta pesquisa adotou a metodologia da pesquisa-ação pedagógica (PAPe) enunciada por Franco, que tem, assim como este estudo e a escuta pedagógica, sua base epistemológica constituída na pedagogia crítica freireana. O objetivo principal foi compreender como a escuta pedagógica pode contribuir com os processos formativos de ressignificação da prática docente na Educação Infantil. A PAPe consistiu em encontros investigativo-formativos realizados em duas etapas. A primeira se deu no contexto de uma escola pública de educação infantil e, nos encontros, os cinco docentes que aderiram a investigação, e a pesquisadora, realizaram escutas intencionais das crianças que foram incentivadas a verbalizar seus sentimentos em relação aos espaços/tempos escolares e suas percepções quanto aos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, as narrativas infantis foram objeto de estudo para os participantes realizarem reflexões críticas coletivas. A segunda etapa ocorreu em contexto virtual e consistiu na ressignificação, pelos participantes, das análises realizadas pela pesquisadora sobre conhecimentos construídos a partir da investigação da própria prática na primeira etapa. O corpus da pesquisa foi constituído pelas transcrições das gravações de áudio dos encontros presenciais e virtuais. A transição dos dados brutos para os dados organizados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo e do Método da Interpretação dos Sentidos, tendo sido validada pela triangulação na perspectiva de Minayo. As categorias de análise “Da solidão docente ao coletivo pesquisador” e “Práxis da escuta” indicaram que o processo formativo que possibilitou a constituição do coletivo pesquisador foi determinante para a constituição da escuta como pedagógica. As surpresas, descobertas, decepções e dúvidas surgidas a partir da escuta, refletidas criticamente no coletivo, resultaram na conscientização dos docentes quanto à necessidade de a criança ser colaboradora no seu processo de aprendizagem, o que tende a ressignificar a prática docente. O resultado da pesquisa aponta a necessidade de reformulações das políticas públicas de formação docente, investimento institucional relacionado à formação continuada em serviço a partir de processos investigativo-formativos para partilha de saberes e aperfeiçoamento de práticas de escuta das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escuta pedagógica. Formação docente. Pesquisa-ação pedagógica.

## ABSTRACT

NOGUEIRA, S. N. Pedagogical listening: a formative possibility of resignification of teaching practice in early childhood education. Advisor: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. 2021. (281 sheets). Thesis (Doctorate in Education) – Stricto sensu Postgraduate Program in Education, Catholic University of Santos, Santos, 2021. Electronic version.

The silencing of children's voices in the school context, evidenced in recent studies carried out in the context of Early Childhood Education, indicates this context is marked by little participation of children, lack of dialogue between adults and children, and repetitive and authoritarian practices that negatively affect the quality of education. Therefore, the problem question that guides this study is: how pedagogical listening can contribute to the formative processes of resignification of teaching practice in early childhood education? In order to seek answers for this inquiry, from a formative process, this research adopted the Pedagogical Action Research (PAPe, in portuguese) methodology enunciated by Franco, which has, like this study and pedagogical listening, its epistemological basis constituted in the Freirean critical pedagogy. The main objective was to understand how pedagogical listening can contribute to the formative processes of resignification of teaching practice in Early Childhood Education. PAPe consisted of two steps investigative formative meetings. The first step was performed in a early childhood education public school, where the five teachers who joined the investigation and the researcher, carried out intentional listening to the children who were encouraged to verbalize their feelings in relation to school spaces/times and about their perceptions of teaching and learning processes. At the same time, children's narratives were the object of study for the participants to carry out collective critical reflections. The second step took place in a virtual context and consisted, on the participants' resignification, of the analyzes carried out by the researcher on knowledge built from the investigation of their own practice in the first step. The research corpus was made up of transcripts of the audio recordings of the face-to-face and virtual meetings. The transition from raw data to organized data was based on Content Analysis and the Method of Interpretation of Meanings, which has been validated by triangulation from Minayo's perspective. The analysis categories "From teaching solitude to the research collective" and "Praxis of listening" indicated that the formative process that enabled the constitution of the research collective was decisive for the constitution of listening as a pedagogical one. Surprises, discoveries, disappointments and doubts arising from listening, critically reflected in the collective, resulted in teachers' awareness of the need for children to collaborate in their learning process, which tends to give new meaning to teaching practice. The research result points to the need for reformulation of public policies for teacher education, institutional investment related to continuing education in service from investigative formative processes for knowledge sharing and improvement of children's listening practices.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical listening. Teacher education. Pedagogical Action Research.

## RESUMEN

NOGUEIRA, S. N. La escucha pedagógica: una posibilidad formativa de resignificación de la práctica docente en la educación infantil. Asesora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. 2021. (281 hojas). Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Postgrado en Educación Stricto sensu, Universidad Católica de Santos, Santos, 2021. Versión electrónica.

El silenciamiento de las voces de los niños en el contexto escolar, evidenciado en estudios recientes realizados en el contexto de la Educación Infantil, indica que el contexto respectivo está marcado por la escasa participación infantil, la falta de diálogo entre adultos y niños y prácticas repetitivas y autoritarias que negativamente afectan la calidad de la educación. Por tanto, la pregunta problema que guía este estudio es: ¿cómo puede contribuir la escucha pedagógica a los procesos formativos de redefinición de la práctica docente en la educación infantil? Para construir respuestas a esta pregunta, a partir de un proceso formativo, esta investigación adoptó la metodología de investigación acción pedagógica (PAPe) enunciada por Franco, que tiene, como este estudio y la escucha pedagógica, su base epistemológica constituida en la pedagogía crítica freireana. El objetivo principal fue comprender cómo la escucha pedagógica puede contribuir a los procesos formativos de redefinición de la práctica docente en Educación Infantil. El PApE consistió en reuniones investigativas-formativas realizadas en dos etapas. La primera se llevó a cabo en el contexto de una escuela pública de educación infantil y, en los encuentros, los cinco docentes que se sumaron a la investigación, y la investigadora, realizaron una escucha intencional a los niños a quienes se animó a verbalizar sus sentimientos en relación a la escuela, espacios / tiempos y sus percepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, las narrativas infantiles fueron objeto de estudio para que los participantes realizaran reflexiones críticas colectivas. La segunda etapa se desarrolló en un contexto virtual y consistió en la resignificación de los participantes de los análisis realizados por el investigador sobre el conocimiento construido a partir de la investigación de su propia práctica en la primera etapa. El corpus de investigación consistió en transcripciones de las grabaciones de audio de los encuentros presenciales y virtuales. La transición de datos brutos a datos organizados se realizó a partir del Análisis de Contenido y el Método de Interpretación de Significados, habiendo sido validado por triangulación en la perspectiva de Minayo. Las categorías de análisis “De la soledad docente al colectivo investigador” y “Praxis de la escucha” indicaron que el proceso de formación que permitió la constitución del colectivo investigador fue decisivo para la constitución de la escucha como pedagógica. Sorpresas, descubrimientos, desengaños y dudas que surgen de la escucha, reflejados críticamente en el colectivo, hicieron que los docentes tomaran conciencia de la necesidad de que los niños colaboren en su proceso de aprendizaje, lo que tiende a dar un nuevo sentido a la práctica docente. El resultado de la investigación apunta a la necesidad de reformular las políticas públicas de formación docente, la inversión institucional relacionada con la educación continua en servicio a partir de procesos de formación investigativa para el intercambio de conocimientos y la mejora de las prácticas de escucha de los niños.

Palabras clave: Educación Infantil. Escucha pedagógica. Formación de profesores. Investigación Acción pedagógica.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
BNC - Base Nacional Comum  
BNC - Formação - Base Nacional Comum de Formação de Professores  
BNCC - Base Nacional Curricular Comum  
BNCC-EI - Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DCN – Diretriz Curricular Nacional  
EAD – Educação a Distância  
FUNDEB - Fundação de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica  
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IES - Instituição de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira  
LDB - Leis de Diretrizes e Bases  
MC - Matriz Curricular  
MEC - Ministério da Educação  
PCN - Parâmetro Curricular Nacional  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Levantamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior	69
<b>Quadro 2</b> - Levantamento bibliográfico realizado na BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	71
<b>Quadro 3</b> - Levantamento bibliográfico realizado nos periódicos	73
<b>Quadro 4</b> - Síntese das concepções de escuta	78
<b>Quadro 5</b> - Vertentes epistemológicas	119
<b>Quadro 6</b> - Caracterização dos participantes da pesquisa-ação pedagógica	130
<b>Quadro 7</b> - Síntese das pautas dos encontros formativos	132
<b>Quadro 8</b> - Núcleos de Sentido	166

## SUMÁRIO

<b>TRAJETÓRIA DE EXPERIÊNCIAS, ESCOLHAS E POSSIBILIDADES – DO OUVIR AO ESCUTAR .....</b>	<b>16</b>
<b>1 – DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS AO OBJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
1.1 Formação docente no cenário nacional .....	28
1.2 Formação docente no lócus escola.....	37
1.3. Formação docente e Educação Infantil – diálogo entre o passado e o presente .....	43
1.4 A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil .....	57
1.5 A Escuta das crianças na educação infantil: constituindo meu objeto de pesquisa ...	64
<b>2 - A ESCUTA DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS, NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E NO CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>67</b>
2.1 O Estado da Questão: a escuta das crianças nas pesquisas educacionais .....	67
2.2 A escuta das crianças: o que dizem as produções acadêmicas? .....	73
2.3 Concepções de escuta presentes nas produções acadêmicas analisadas.....	77
2.4 A escuta das crianças na legislação educacional da Educação Infantil.....	79
2.5 A escuta das crianças no cenário da investigação – estudo exploratório .....	84
<b>3. BASES EPISTEMOLÓGICAS .....</b>	<b>88</b>
3.1 Caminhos teóricos da <i>escuta pedagógica</i> .....	88
3.2 Pedagogia Crítica – da denúncia do silêncio ao anúncio da <i>escuta pedagógica</i> das vozes infantis .....	91
3.3 Pedagogia freireana – espaço teórico e prático da <i>escuta pedagógica</i> .....	96
<b>4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>113</b>
4.1 - Pesquisa-ação.....	113

<b>4.2 Pesquisa-ação pedagógica (PAPe) – a possibilidade para a formação em serviço ...</b>	<b>120</b>
4.2.1. Cenário educacional de realização da pesquisa-ação pedagógica .....	122
4.2.2 Institucionalização da pesquisa – trâmites legais para a realização da pesquisa .....	124
4.2.3 Construindo caminhos para constituir o grupo de docentes .....	126
<b>4.3 Momento inicial da pesquisa de campo: constituição do grupo de pesquisa .....</b>	<b>127</b>
4.3.1 Elaboração e início dos encontros presenciais da PAPe.....	131
<b>4.4 A dinâmica da PAPe: escuta, pesquisa e protagonismo docente.....</b>	<b>137</b>
<b>4.5. A dinâmica da PAPe: a escuta se constituindo pedagógica .....</b>	<b>142</b>
<b>4.6 A prática da pesquisa-ação pedagógica – a práxis da pesquisadora .....</b>	<b>152</b>
<b>4.7 Etapa final da pesquisa de campo – escutando os docentes em tempos de pandemia .....</b>	<b>155</b>
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE .....</b>	<b>159</b>
<b>5.1 Pesquisa-ação pedagógica – Contexto virtual.....</b>	<b>159</b>
5.1.1 Análise dos dados .....	162
5.1.2 Materialização do processo de análise.....	163
<b>5.2 Síntese interpretativa – as categorias de análise.....</b>	<b>168</b>
5.2.1 Da solidão docente ao coletivo pesquisador – a construção de um processo formativo crítico .....	170
5.2.2 A práxis da escuta - a <i>escuta pedagógica</i> , um novo sentido para a prática docente .	187
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE A - DADOS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE B – PAUTAS DOS ENCONTROS PRESENCIAIS .....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE C – REUNIÕES FORMATIVAS .....</b>	<b>228</b>
<b>Apêndice C1 -1ª Reunião: março de 2018 .....</b>	<b>228</b>
<b>Apêndice C2 - 2ª Reunião: abril de 2018.....</b>	<b>230</b>

<b>Apêndice C3 - 3ª Reunião: maio de 2018.....</b>	<b>231</b>
<b>Apêndice C4 - 4ª Reunião: junho de 2018 .....</b>	<b>232</b>
<b>Apêndice C5 - 5ª Reunião: agosto de 2018 .....</b>	<b>233</b>
<b>Apêndice C6 - 6ª Reunião: setembro de 2018 .....</b>	<b>234</b>
<b>Apêndice C7 - 7ª Reunião: outubro de 2018 .....</b>	<b>235</b>
<b>Apêndice C8 - 8ª Reunião: novembro de 2018.....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICE D - ENTREVISTA COM A FONOAUDIÓLOGA.....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE E – DIÁLOGOS: SÍNTESE DA 2ª ETAPA DA PESQUISA.....</b>	<b>241</b>
<b>Apêndice E1 - 1º Encontro virtual: O olhar adultocêntrico .....</b>	<b>241</b>
<b>Apêndice E2 - 2º Encontro virtual: Formação docente.....</b>	<b>244</b>
<b>Apêndice E3 - 3º Encontro virtual: Diálogos formativos.....</b>	<b>247</b>
<b>Apêndice E4 - 4º Encontro virtual: Nossas vozes, nossas palavras, nossas reflexões.....</b>	<b>251</b>
<b>Apêndice E5 - 5º Encontro virtual: Visão fatalista.....</b>	<b>255</b>
<b>APÊNDICE F – TALE: ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>262</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>262</b>
<b>Anexo A1 – TCLE: Professor .....</b>	<b>262</b>
<b>Anexo A2 – TCLE: pais ou responsáveis .....</b>	<b>264</b>
<b>Anexo A3 – Termo de Participação: pais ou responsáveis .....</b>	<b>266</b>
<b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA – PLATAFORMA BRASIL .....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXO C - LEI COMPLEMENTAR Nº 22, DE 25 DE JUNHO DE 2004 .....</b>	<b>268</b>
<b>Anexo C 1 - Capítulo VII - da remoção, da lotação, da regência e da transitoriedade..</b>	<b>268</b>
<b>Anexo C 2 - Capítulo III – Do quadro do magistério, Seção III - Do Provimento .....</b>	<b>271</b>

<b>ANEXO D – REGIMENTO ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CUBATÃO .....</b>	<b>272</b>
<b>Anexo D 1 – Título II, da Gestão Democrática .....</b>	<b>272</b>
<b>Anexo D 2 – Capítulo V, dos Direitos e Deveres dos Participantes do Processo Educativo .....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXO E – BNCC-EI: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>278</b>

## **TRAJETÓRIA DE EXPERIÊNCIAS, ESCOLHAS E POSSIBILIDADES – DO OUVIR AO ESCUTAR**

*É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 2012, p. 92).*

Minhas primeiras palavras ao iniciar a escrita desta tese se referem às ideias externadas pelo patrono da educação brasileira Paulo Freire, em sua obra “Professora, sim; Tia, não – Cartas a quem ousa ensinar”, editada pela primeira vez em 1993, portanto há 28 anos.

Por vivenciar cotidianamente o contexto da escola pública de educação básica brasileira, considero as colocações de Paulo Freire, apresentadas na epígrafe, atuais e urgentes, e por compreender a educação sob a perspectiva freireana, de que educar é um ato político e um ato de conhecimento, assumo que tais concepções inspiraram integralmente este estudo, e me fortaleceram intelectualmente para abraçar o desafio de realizar uma pesquisa educacional no lugar em que me situo, no qual exerço minha atividade profissional, que investigo, e de onde parte, de forma crítica, a minha fala de que a escola pública, instituição que acredito e defendo, é o único lugar onde poderá ser construído o pensamento crítico, principalmente para a classe popular.

Frequento esta instituição há 49 anos, somando-se tanto o tempo em que atuei como professora de Matemática e Ciências, como o que atuo como coordenadora pedagógica no segmento da educação infantil, além daquele em que sentei na carteira como aluna ao iniciar minha escolaridade em 1972; compreendo que para ver esta instituição se transformar em um espaço acolhedor, no qual ouvir os outros represente um ato democrático, conforme descrito na epígrafe, ainda há muito o que caminhar, muitas barreiras para derrubar e muita transformação a acontecer.

Para realizar esta afirmação levo em conta os eventos que ocorreram em nosso país desde 2017, ano em que ingressei no doutorado em educação, que resultaram em mudanças políticas que conturbaram o cenário nacional e repercutiram negativamente em áreas estruturais e essenciais para o desenvolvimento do país.

A história do Brasil é marcada por períodos de avanços e retrocessos; especificamente este período que estamos vivenciando em nosso país, que se iniciou em 2017, após o golpe de estado jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2016) que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, é notadamente um período de retrocessos<sup>1</sup> para nosso país, e em particular para a educação pública, área de concentração desta pesquisa.

Apresento esta afirmação pautada em quatro fatos ocorridos no cenário nacional a partir de 2017, os quais considero relevante que sejam enfatizados nas explicações aqui realizadas, devido às íntimas relações que apresentam com a área da educação. São eles: o congelamento dos investimentos em educação, o avanço das propostas e medidas conservadoras para esta área, as tentativas de limitar a autonomia universitária, prevista no artigo 207 da Constituição Federal, e por fim, o surto do novo coronavírus, que veio a estabelecer a condição de pandemia, conforme reconhecido pela Organização Mundial da saúde em 2020, uma emergência de Saúde Pública que atingiu todos os países do mundo.

Os quatro pontos mencionados atingiram diretamente a educação pública, comprometendo a qualidade do ensino oferecido. O primeiro deles se refere à Emenda Constitucional nº 95, aprovada no governo do ex-presidente Michel Temer, conhecida como a PEC do “Teto de Gastos”, e que representa um marco nos cortes mais severos na área da educação, pois limita, por um período de 20 anos, os investimentos sociais. Mesmo que o Produto Interno Bruto (PIB)<sup>2</sup> brasileiro apresente crescimento, durante este período não será permitido o aumento dos investimentos em educação, exceto no limite do índice de inflação apurado no exercício anterior.

Vale ressaltar que em 2020 o PIB brasileiro, conforme dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)<sup>3</sup>, foi de -4,1%, o que significa que houve retração da economia, e não crescimento, levando à conclusão de que o que existe atualmente é a total ausência de investimentos em educação.

---

<sup>1</sup> Notas de repúdio manifestadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/ja-passou-do-limite-do-toleravel-nota-anped-sobre-os-rumos-da-educacao-brasileira>. Acesso em 06/03/2021. <http://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-de-entidades-cientificas-contra-manifestacoes-de-revisionismo-e-negacionismo>. Acesso em 06/03/2021.

<sup>2</sup> O Produto Interno Bruto representa a soma de todos os bens e serviços produzidos em uma economia durante um certo período. O PIB nos ajuda a avaliar se a economia está crescendo e se o padrão de vida está melhorando.

<sup>3</sup> IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib>. Consulta em 07/03/2021.

No âmbito do ensino superior, a autonomia universitária, garantida na Constituição Federal, foi abalada com nomeações de reitores para as respectivas universidades alinhados ideologicamente com o atual governo, fato que também compromete a formação docente. Também neste período ganhou grande destaque o projeto que se convencionou chamar de “Escola sem partido”, um projeto que propunha a neutralidade dos professores no ambiente escolar, ou seja, um projeto conservador que estava na contramão da proposta contra hegemônica desenvolvida nesta pesquisa, e que culminou por ser arquivado no Congresso Nacional devido à falta de consenso sobre o assunto.

Por fim, a pandemia do novo coronavírus, que imprimiu, em todos os âmbitos da sociedade, grandes mudanças comportamentais, assolando o mundo com um número de óbitos elevadíssimos. Especificamente em nosso país, até o início do mês de maio deste ano, o número ultrapassava 400 mil mortes. No cenário da educação nacional a pandemia desnudou a grande desigualdade que há entre aqueles que são atendidos em escolas públicas e os estudam na rede privada. O ensino, no contexto da pandemia, passou a ser ministrado remotamente e se mostrou excludente, uma vez que não há em nosso país igualdade de acesso à internet para todos os estudantes, como também sua qualidade se mostrou inferior ao ensino presencial (GATTI, 2020).

Como evidenciado a partir dos fatos descritos, iniciei e concluí esta pesquisa em um cenário nacional conturbado, marcado também, no âmbito da educação, por tensões políticas que se agravaram após a eleição de Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal, para presidência da república em 2018.

Eleito com 57.797.847 votos, contra 47.040.906 obtidos pelo ex-ministro da educação Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, o atual presidente do Brasil venceu as eleições alicerçado em um discurso em que defendia o liberalismo na economia e o conservadorismo nos costumes, emitindo opiniões preconceituosas com relação àqueles que se encontram em desvantagem social em nosso país, às minorias, externando posições que denegriam a educação pública e os pilares que a sustentam em nosso país.

Destaco ainda como consequência crescente das ideias conservadoras, os constantes ataques que são direcionados a Paulo Freire<sup>4</sup>, e o desconforto que a classe política que

---

<sup>4</sup> <https://www.cartacapital.com.br/educacao/no-brasil-de-2019-o-grande-vilao-depois-de-lula-e-paulo-freire/>. Acesso em 06/03/2019.

atualmente governa o Brasil sente com suas ideias e obra, escolhido para ser o alvo predileto dos que, sem qualquer embasamento científico e sem nenhum constrangimento, se posicionam contrários à sua obra que, para a educação nacional e para esta pesquisa, que se desenvolveu alicerçada na pedagogia crítica freireana, são fundamentais.

Acrescento que todo o desenvolvimento da minha pesquisa se deu em um momento da história de nosso país, ainda em curso, em que a democracia se encontra fragilizada e se vê constantemente ameaçada por discursos, narrativas e medidas governamentais que se afinam com ideologias de extrema direita, situação para a qual mais uma vez as palavras de Paulo Freire mostram a sua atualidade: “[...] O discurso ideológico nos ameaça de anestésiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 2002, p. 151).

No contexto nacional descrito é que defini meu objeto de pesquisa e elaborei minha proposta de investigação descritos a seguir, e caminhei na direção de desenvolver uma pesquisa que indica caminhos possíveis para que se dê a transformação da escola no espaço acolhedor e democrático, citado na epígrafe, e no qual eu sonho, como a utopia possível idealizada por Paulo Freire.

### **Situando e justificando o problema**

Ao ingressar no doutorado em educação já estavam presentes em meus pensamentos inquietações quanto ao silenciamento das vozes infantis no contexto da educação infantil. Inquietações surgidas ao longo da minha vida profissional, e ao aprofundar os estudos teóricos compreendi que meu objeto de pesquisa já estava em processo de elaboração; nessa direção as colocações de Severino (2016, p. 108) foram fundamentais: “a percepção de uma situação problemática que envolve um objeto é o fator que desencadeia a indagação científica”. Me identifiquei com as palavras do autor, uma vez que foi a partir das minhas percepções quanto ao silenciamento das vozes infantis na escola que me vi problematizada quanto a esta realidade.

Por mais que vejamos objetos caírem, não conseguimos observar porque eles caem! Aqui é preciso avançar uma consideração complicadora: na realidade, “fatos brutos” não existem, propriamente falando; não dizem nada: quando “observamos” fatos, já estamos “problematizados”. (SEVERINO, 2016, p. 108).

Na citação se encontra enfatizada a situação em que me vi, por muitas vezes, no meu percurso profissional na educação. Vivenciei, como professora do ensino fundamental, médio

e educação de jovens e adultos, situações que me causavam desconforto no tocante ao silenciamento das vozes dos alunos adolescentes e adultos na dinâmica da sala de aula, constatando a existência e a imposição de regras que buscavam controlar os corpos e as mentes em nome da disciplina.

Trabalhei em escolas onde ministrava aulas perante uma classe silenciosa, e assim mantê-la ao longo de 50 ou 100 minutos, no caso da aula dupla, representava ser avaliado como um bom professor por parte da direção e demais participantes da equipe escolar.

Na educação de jovens e adultos convivi com alunos que já traziam internalizado o silenciamento introduzido em suas mentes ao longo da escolaridade, resultado de uma educação opressora à qual foram submetidos, ou seja, a educação bancária desvelada por Paulo Freire em seus estudos e pesquisas. Convidar este aluno a participar, perguntando, conversando sobre o tema da aula, lhes causava estranhamento. Estranhamento e receio que, muito lentamente, iam se rompendo à medida em que, insistentemente, eu incentivava e estimulava a participação, o que ocorria mediante a quebra do silêncio a partir do pronunciamento das suas vozes inseguras em perguntar, responder, se mostrar, enfim, participar.

Constantemente, durante o período que atuei como docente, eu me encontrava indagando, ou como coloca o autor, problematizando, e assim percebendo, nas relações que se estabeleciam, a ausência de diálogo entre professores e alunos, entre meus pares e entre as pessoas que dão existência ao contexto escolar. No desempenho das minhas atividades como coordenadora pedagógica no contexto da escola pública, no segmento da educação infantil, novas problematizações surgiram, e conforme minha percepção indicava, novamente o diálogo estava escasso ou ausente na relação adulto/criança.

A escassez de diálogo desencadeou reflexões a respeito da ausência de espaços/tempos para as crianças pequenas falarem, ou melhor, espaços/tempos para que suas vozes se fizessem presentes na rotina escolar, para que fossem ouvidas. As vozes que predominavam, e assim ainda acontece, eram as dos adultos/docentes, ficando as vozes infantis com pouco ou nenhum espaço para sua pronúncia e, conseqüentemente, para a sua participação nos processos em que o professor determina, mediante o currículo preestabelecido, o que a criança precisa aprender.

Diante da dinâmica que observava, e em razão da natureza do meu cargo, buscava intervir. Ao intervir acabava por lidar com a complexidade da minha práxis<sup>5</sup> como coordenadora pedagógica orientando a práxis docente, e me questionava: como buscar espaços e caminhos para mudar uma realidade em que predomina uma prática docente distante da realidade das crianças, elaborada unilateralmente, para uma realidade em que o docente escutasse a criança pequena e considerasse sua fala nas suas escolhas pedagógicas?

Juntamente com esta indagação, e de forma latente, os estudos que desenvolvi por ocasião do mestrado em educação<sup>6</sup>, no qual investiguei a constituição da identidade profissional do coordenador, ainda me inquietavam. Os resultados obtidos indicaram, na ocasião, que a identidade profissional dos participantes da investigação estava se constituindo no enfrentamento de dificuldades tanto institucionais como pessoais, entre elas: lacunas na formação docente inicial, ausência de formação continuada para atuação junto aos docentes no processo formativo a ser realizado no lócus escola, e fragilidades nos saberes específicos necessários para o desempenho adequado das respectivas atribuições (NOGUEIRA, 2013).

A partir destas duas inquietações, e já cursando o doutorado, me apropriei de estudos que mostravam que desde o início do século XX a Psicologia do Desenvolvimento buscou compreender a criança de forma integral, a partir do estudo da sua linguagem, pensamento, brincadeiras, emoções e moral, e que com este propósito as pesquisas produziram uma significativa quantidade de conhecimentos a respeito das características e processos específicos do desenvolvimento infantil, porém, os estudos que realizei também mostraram que somente recentemente é que as pesquisas passaram a objetivar conhecer o que as crianças pensam e sentem, superando a visão do passado de investigar para avaliá-las ou definir suas peculiaridades, conforme os resultados dos estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras da infância Cruz e Schramm (2019).

A medida em que me aprofundava nos estudos específicos quanto à formação docente, me aproximei das teorizações sobre as pedagogias da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2008), sobre a pedagogia como ciência da educação, práticas

---

<sup>5</sup> O conceito de práxis é compreendido nesta pesquisa sob a perspectiva freireana, que a concebe como ação e reflexão dos homens sobre a realidade em que estão inseridos, objetivando a transformação da respectiva realidade na direção da superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 2016).

<sup>6</sup> Dissertação - “O coordenador pedagógico: uma identidade em construção”. Pesquisa concluída em junho de 2013, endereço para consulta, <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1202/2>.

pedagógicas (FRANCO, 2012), epistemologia da prática (PIMENTA, 2014), e sobre a pedagogia crítica freireana. Concomitantemente realizei o levantamento bibliográfico do Estado da Questão (NÓBREGA -THERRIEN e THERRIEN, 2004) e um estudo exploratório, no cenário da investigação, sobre a escuta das crianças.

Os estudos teóricos contribuíram para a definição da área em que a pesquisa seria desenvolvida, a formação docente. A definição do objeto de pesquisa e da metodologia decorreram tanto da incursão que realizei no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Capes, na Biblioteca Digital a Teses e Dissertações – BDTD, e na plataforma *Scielo*, como do estudo exploratório.

O levantamento bibliográfico, sobre o Estado da Questão, trouxe para esta pesquisa a contribuição de 18 estudos distintos e sete artigos que se aproximaram da temática da escuta das crianças, e oportunizaram apreender qual papel era atribuído para essa escuta nas respectivas pesquisas acadêmicas selecionadas, assim como quais eram as abordagens teórico-metodológicas empregadas nas respectivas investigações, o que permitiu avaliar que investigar a escuta das crianças a partir da investigação da prática docente, oportunizando espaço para voz de ambos no processo investigativo, seria de grande relevância no cenário nacional, como nos mostram Campos (2018), Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), Cruz e Schramm (2019).

Ao inventário crítico (FRIGOTTO, 2010) resultante deste processo, acrescentei meu objetivo de contribuir com a rede de ensino que atuo, especificamente contribuir com os coordenadores pedagógicos no sentido de aproximá-los de um caminho metodológico que viesse a favorecer a formação docente por eles realizada, priorizando a pesquisa no âmbito da escola. Nesta direção, e após a realização de estudos teóricos quanto às possíveis metodologias a serem adotadas para a realização de uma pesquisa de campo, decidi que a metodologia que estava alinhada com meu propósito era a pesquisa-ação, na modalidade pedagógica, enunciada por Franco (2016) e teorizada com a finalidade de oportunizar a formação docente continuada.

Tendo em vista a metodologia escolhida estabeleci o propósito de constituir um grupo de professores que se interessasse por estudar a própria prática nas situações concretas do cotidiano da escola pública, buscando compreendê-la para além do senso comum, objetivando transformá-la por meio da pesquisa, caminhando assim na direção do estudo da epistemologia da prática, e da constituição do professor pesquisador alicerçado pelos saberes da pedagogia.

Nesta direção acrescento a relevância desta pesquisa, também e principalmente para o cenário da rede de ensino pública do município de Cubatão, que teve pela primeira vez, por meio da pesquisa educacional, um estudo que contemplou o tema da escuta das crianças como uma possibilidade formativa junto aos docentes da educação infantil, investigado e, conseqüentemente, analisado de forma reflexiva e crítica.

Como resultado de todas as etapas elencadas elaborei a questão problema orientadora desta pesquisa: como a escuta pedagógica pode contribuir com os processos formativos de ressignificação da prática docente na Educação Infantil?

Para responder a esta questão se fez necessário buscar os sentidos que os professores, sujeitos dessa investigação, atribuíam tanto para o ato de escutar as crianças, como para a pesquisa educacional na constituição das suas práticas docentes, e para isso essa pesquisa trabalhou também com as seguintes questões decorrentes: quais as compreensões que os professores tem sobre a escuta como prática docente? Como os professores percebem a escuta das crianças no contexto escolar e nas suas respectivas rotinas? Como concebem a pesquisa na constituição das suas práticas?

A elaboração destes questionamentos para o percurso da pesquisa, foram fundamentais para adentrar nas especificidades da escuta das crianças, investigando-a com finalidade pedagógica, buscando, fundamentada nos estudos teóricos realizados a partir da reflexão crítica e dos dados construídos juntos com os docentes que da pesquisa-ação pedagógica participaram, construir resposta para a questão problema proposta nesta pesquisa.

## **Objetivos**

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo principal *compreender e analisar como a escuta pedagógica pode contribuir com os processos formativos de ressignificação da prática docente na Educação Infantil.*

A compreensão que busquei abrangeu os sentidos que os professores que atuam no segmento da educação infantil atribuem para o ato de escutar as crianças pequenas, escuta realizada com a intencionalidade pedagógica; também busquei construir compreensões sobre os novos sentidos que pudessem ser construídos por eles para as práticas constituídas a partir da escuta pedagógica.

Para subsidiar a elaboração das compreensões almejadas se fez necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar os conhecimentos construídos ao longo do processo formativo investigativo da prática docente.
- Construir compreensões sobre a escuta pedagógica e suas possibilidades para ressignificar a prática docente.

A elaboração destes objetivos se deu alinhada com as especificidades desta pesquisa, que se desenvolveu a partir de uma pesquisa-ação pedagógica, que tem como finalidade primeira a formação dos sujeitos da prática a partir de um trabalho colaborativo, pedagógico entre pesquisador e professores, desenvolvido sob uma perspectiva crítico-reflexiva, objetivando a melhoria do ensino e produzindo conhecimentos sobre a realidade escolar por meio da integração de conhecimentos científicos e saberes práticos (FRANCO, 2016).

A pesquisa-ação pedagógica em que consistiu este estudo, foi desenvolvida em duas etapas distintas. Na primeira etapa foram realizados encontros formativos presenciais, em uma unidade escolar do respectivo sistema de ensino no qual a pesquisa foi institucionalizada, e participaram dela cinco docentes que atuam no segmento da educação infantil com crianças de 4 e 5 anos e que aderiram voluntariamente ao estudo.

A segunda etapa, em que se deu à ressignificação das espirais cíclicas, foi desenvolvida em ambiente virtual devido à pandemia mencionada anteriormente, e contou com a participação de quatro dos cinco docentes que participaram da primeira etapa. Todo o processo de desenvolvimento da PAPe se deu na direção de oportunizar o aprendizado, por parte do adulto/professor, do ato de escutar a criança pequena para compreendê-la, buscando estreitar laços, ampliando os saberes docentes, incentivando a interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, no sentido de desenvolver uma experiência formadora que humanizasse a prática docente adotada junto às crianças pequenas.

Para tanto considerei, para melhor organização da minha prática investigativa, estabelecer objetivos, foram eles: sensibilizar os docentes para a dimensão investigativa da prática docente e mobilizá-los para a necessidade de oportunizar espaço/tempo na rotina escolar para ouvir o que falam as crianças sobre suas vivências na escola.

As escolhas realizadas e as ações desenvolvidas nesta pesquisa foram alicerçadas no desejo de construir coletivamente uma educação mais humanizada a partir da escuta das

crianças, uma educação em que os docentes vivenciassem o “gosto democrático” citado por Freire (2012), como o de escutar, que representa o cerne desta investigação, além dos demais pontos elencados, como o respeito, a tolerância e a participação democrática que este estudo entende que, no âmbito das relações humanas que se dão no contexto da escola, são essenciais para um trabalho a ser desenvolvido junto, em parceria com os docentes.

A seguir apresento a organização adotada nesta pesquisa, discorrendo sobre o teor de cada um dos capítulos, que foram elaborados com o propósito de responder à questão problema orientadora desta pesquisa, as questões que dela decorreram, e os objetivos estabelecidos.

Capítulo 1 – Neste capítulo apresento o percurso que realizei para construir o meu objeto de pesquisa, a escuta pedagógica. Para tanto, realizo uma retomada histórica da trajetória da formação docente e da educação infantil no Brasil, resgatando aspectos de ambos que interessaram para esta pesquisa, como: a formação docente inicial e continuada do professor polivalente e o processo de reconhecimento da educação infantil como etapa obrigatória da educação básica. De forma dialógica converso com o passado e o presente das áreas mencionadas, com as orientações curriculares em vigor em nosso país, ou seja, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNC-Formação), a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BNC-Formação Continuada), e a Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil (BNCCEI), discutindo as intencionalidades implícitas em cada uma delas, adentrando especificamente na BNCCEI, no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Capítulo 2 – Este capítulo se destina a apresentar o percurso que desenhei para localizar a escuta das crianças, nas pesquisas educacionais, na legislação educacional brasileira e no cenário da investigação. Detalho a elaboração do levantamento bibliográfico “O Estado da Questão”, enfatizando, nas respectivas produções acadêmicas selecionadas, em que ora a escuta das crianças representou o objeto de pesquisa, ora metodologia de pesquisa, as contribuições que trouxeram para minha pesquisa. Também exponho a busca que realizei para identificar o lugar ocupado pelo meu objeto de pesquisa na legislação educacional brasileira referente à educação infantil a partir de 1996, inclusive no cenário em que a investigação se desenvolveu, consistindo esta última etapa em um estudo exploratório.

Capítulo 3 – Construo neste capítulo as bases epistemológicas da minha pesquisa de tese, explicitando as razões que me levaram a assumir a pedagogia crítica freireana como

orientação para o desenvolvimento deste estudo, tanto como fundamentação teórica, como campo em que teorizei meu objeto de pesquisa, a “escuta pedagógica”. Apresento as aproximações teóricas que elaborei com o materialismo histórico dialético para constituir meu objeto de pesquisa, e discorro sobre os princípios da pedagogia crítica freireana, detalhando as qualidades que a escuta precisa apresentar para ser compreendida como pedagógica.

Capítulo 4 – Destinei este capítulo para apresentar os caminhos metodológicos adotados para investigar a escuta pedagógica; para tanto discorro sobre a metodologia da pesquisa-ação, adentrando especificamente na modalidade pedagógica, compreendida neste estudo como a mais adequada para desenvolver um processo formativo no lócus escola. Detalho também a construção da fase exploratória e a consolidação do trabalho de campo, discorrendo sobre as etapas de institucionalização da pesquisa, constituição do grupo de participantes da PAPe, a elaboração e realização dos encontros presenciais, os dados construídos com os participantes da pesquisa na primeira etapa, acompanhados das análises preliminares e os encaminhamentos adotados para a finalização da pesquisa.

Capítulo 5 – Neste último capítulo descrevo como ocorreu a segunda parte da pesquisa de campo, detalhando as peculiaridades que envolveram esta etapa, que devido a pandemia de COVID 19, foi desenvolvida em ambiente virtual, em um grupo organizado no aplicativo WhatsApp, denominado “escuta pedagógica”.

Discorro também sobre as metodologias adotadas para a análise dos dados, que foram a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e o Método da Interpretação do Sentidos (MINAYO, 1999 e GOMES, 2011); apresento e analiso as duas categorias finais que resultaram desta pesquisa, as quais nomeei: “Da solidão docente ao coletivo pesquisador: a construção de um processo formativo crítico” e “A práxis da escuta - a escuta pedagógica, um novo sentido para a prática docente”.

Nas considerações finais, alicerçada na pedagogia crítica freireana e subsidiada pelos conhecimentos construídos no processo de realização desta pesquisa, retomo as conclusões elaboradas a partir do resultado obtido nesta investigação e enuncio encaminhamentos que este estudo me permite afirmar serem necessários para que a escuta pedagógica, possa efetivamente, contribuir para a ressignificação da prática docente a partir de processos formativos docente do professor polivalente, tanto no âmbito nacional como no âmbito da educação pública da competência municipal de Cubatão.

## **CAPÍTULO I – DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS AO OBJETO DE PESQUISA**

*Eu fiz a escuta, mas lembrando daquela primeira experiência que a colega falou, que a primeira escuta que ela fez, mais falou do que escutou a criança. Eu fiz praticamente a mesma coisa, porque eu senti que a criança não falava, não esperei.*

*Prof. Ferreira.*

*Escutar as crianças é um ato de extrema afetividade. É mais que um olhar na direção, é o olho no olho. Um ato que envolve todos os sentidos do corpo de quem escuta. É um processo que envolve o cuidado e, acima de tudo, o respeito pela criança que fala.*

*Simone Nogueira*

## 1 – DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS AO OBJETO DE PESQUISA

*É que coerente com a minha natureza social e historicamente constituindo-se, devo ir mais além das indagações fundamentais em torno do que faço, de como faço, de com que faço o que faço e desafiar-me com outras indispensáveis perguntas: a quem sirvo fazendo o que faço, contra que e contra quem, a favor de que e de quem estou fazendo o que faço. (FREIRE, 1994, p.148).*

Início esta pesquisa inspirada nas indagações apresentadas por Paulo Freire, considerando-as como referência para elaboração de todo e qualquer processo formativo, inicial ou permanente, que seja concebido, proposto e implementado para a formação docente em nosso país. Indagações que estiveram presentes no percurso de elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, que se constituiu alicerçada na pedagogia freireana.

Meus primeiros passos visavam compreender interesses e tensões políticas que estão implícitos nos currículos escolares, discutir as políticas públicas educacionais, as questões sociais e econômicas, entre outros pontos que caminham lado a lado com os processos formativos do professor da educação infantil e com a constituição da prática docente, e que portanto, impactam o desenvolvimento da sua criticidade e impõem obstáculos para que ele se aperceba da real importância da sua profissão na construção de uma educação mais humanizadora no contexto escolar em que são atendidas as crianças pequenas.

Entretanto, diante da vasta extensão dessas questões, neste capítulo, apresento um estudo sobre o processo de formação docente e educação infantil, sobre a Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil (BNCC-EI), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BNC-Formação Continuada), e o faço com a finalidade de contextualizar como se deu a construção do meu objeto de pesquisa, *a escuta pedagógica*.

### 1.1 Formação docente no cenário nacional

A formação docente constitui uma área de pesquisa regulamentada por políticas educacionais, e que no cotidiano das nossas escolas se materializa por meio da prática

pedagógica. Pertence ao campo da educação, ou, de acordo com a perspectiva freireana que fundamenta esta pesquisa, educações: a bancária, que torna as pessoas menos humanas e alienadas, e a libertadora, que as torna mais conscientes, livres e mais humanas (FREIRE, 2016). “A primeira é formulada e implementada pelos(as) que tem projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade”. (ROMÃO, 2017, p. 133).

Retomar estes dois tipos de educação foi fundamental para esta pesquisa, pois a partir da minha experiência profissional, como professora e coordenadora pedagógica, foi possível depreender que no cenário da educação nacional, no cotidiano das escolas, aqui entendido, em concordância com Alves (2003), como espaço tempo de saber, criação e grande diversidade, ainda reflete, na materialização das práticas adotadas pelos professores junto às crianças pequenas, uma formação docente que não conseguiu suplantar definitivamente a educação bancária, que traz consigo o olhar distante da realidade escolar, a neutralidade e padrões para o pensar, agir e aprender, educação que é desenvolvida em sentido oposto à pedagogia freireana.

Tal colocação pede que sejam incorporadas à essa discussão reflexões sobre as resoluções que orientam e sustentam a formação docente do professor polivalente, e em particular do docente que atuará na educação infantil.

Nas últimas duas décadas, duas resoluções instituíram diretrizes para a organização do curso de Pedagogia, locus de formação inicial dos professores que irão atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira delas, ainda em vigor em todo o território nacional, a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia, e oficializou-o como licenciatura.

A segunda, a Resolução CNE/CP N° 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que até dezembro de 2019 representava objeto de estudo das pesquisas educacionais, e ainda estava em processo de implementação e adaptações nas instituições superiores de ensino; porém, foi revogada pela Resolução CNE/CP N° 2/2019, que definiu, a partir de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As mudanças nas legislações que regulam e norteiam a formação docente inicial, e consequentemente o curso de Pedagogia, que em 2021 completou 82 anos, contribuíram tanto com aspectos positivos, como negativos para a constituição da identidade do curso. Pesquisadores como Saviani (2008), Pimenta (2017), Franco (2008 e 2015) e Gatti (2019), nos ajudam a compreender tal realidade. A formação docente para o professor polivalente, em nível superior, foi uma conquista, uma vez que somente com a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96, tal formação em nível superior passou a ser obrigatória, porém, o paradoxo entre formar bacharéis ou licenciados esteve presente ao longo da existência do curso. (BRASIL, 1996).

Um ponto, que é compreendido como negativo nos cursos de licenciatura, e que, segundo Pimenta (2020, p. 141), contribuiu para a “sanha praticista dos conglomerados”, presente na BNC-Formação, é o fato da Diretriz Curricular Nacional, CNE/CP N.º 2/2015 (BRASIL, 2015), ter mantido as *Práticas* como componente curricular, o que culminou na redução da docência a habilidades práticas desvinculadas da teoria, resultando na introdução, nos currículos do respectivo curso, de disciplinas e atividades que não tinham (e não têm) vínculo com a formação docente. Os pontos citados contribuem para que a constituição identitária dos profissionais, que por esta formação acadêmica optarem, se revele frágil e inconsistente, o que se agrava quando se trata do professor de educação infantil.

Em pesquisa recente intitulada “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos Cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo”, realizada entre os anos de 2012 e 2013, foi constatado que, apesar da área da Educação Infantil ser relativamente nova no ensino superior, e estar conquistando espaço curricular nos cursos investigados, os respectivos cursos tendem a focar mais a formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. (PIMENTA, et al, 2017a).

Na organização curricular a pesquisa constatou, após analisar 144 matrizes curriculares de diferentes cursos, que há um grande leque com inúmeras e diversificadas disciplinas que não têm aderência à docência e às questões próprias dos anos iniciais da educação básica; concluiu que prevalece, nos cursos, o enfoque disciplinar, aspecto que fragiliza e fragmenta a formação do pedagogo docente que atuará, tanto na educação infantil, como na primeira etapa do ensino fundamental.

Essas características podem indicar que a instituição de ensino busca atender o que está previsto na legislação e nas DCNs: formar o pedagogo para atuar na gestão escolar, nos espaços não escolares, como também para atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Nessa perspectiva, contribui com a manutenção histórica do caráter generalista do curso e da formação docente inicial, conforme evidenciam os pesquisadores:

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a identificação do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Conseqüentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão dando conta de formar nem o pedagogo e tampouco o professor para os anos iniciais da Educação Básica e para Educação Infantil. (PIMENTA et al., 2017a, p. 44).

A formação docente convive com os dilemas acima referenciados, que são discutidos, investigados por pesquisadores vinculados a associações de classes, entidades nacionais que pesquisam e propõem, a partir de mecanismos democráticos, ajustes para que a formação docente venha a se dar na direção da melhora da qualidade do ensino, porém, a BNC-formação apresenta uma conversão ao modelo gerencial neoliberal, reduzindo as aprendizagens dos professores às aprendizagens essenciais previstas na BNCC, mudança realizada sem que ocorresse, assim como se deu com a BNCC, uma discussão ampla com a sociedade brasileira.

A BNC-formação evidencia em seu texto, que compreende as aprendizagens da docência como algo mensurável e hierarquizado, subordina a formação docente a uma visão utilitarista e instrumental do conhecimento, esvaziando o caráter crítico e humanista da formação de professores, tão necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola. (FELIPE, 2020).

Tal resolução, de forma idêntica à BNCC-EI, segue a mesma concepção da BNCC: se apresenta alinhada com a pedagogia das competências, e vem com o anúncio de uma pseudo novidade, que carrega na sua essência o objetivo, conforme Freire (2012) nos coloca ao discorrer sobre as *políticas dos pacotes*, de cercear a autonomia do professor, apassivar seu comportamento, inibir sua criatividade e domesticar sua prática docente, logo, uma formação que carrega a intencionalidade de silenciar a voz dos futuros professores e formá-los para serem profissionais acríticos.

Esta resolução representa um retrocesso, à medida em que impõe uma padronização e centralização curricular desnecessárias, que objetivam ampliar o controle sobre a educação, “induzir o aligeiramento curricular para atender aos interesses dos grupos privatistas (mercado

educacional), hegemonizando o rentável nicho de produção de material didático, livros, softwares, pacotes e programas de gestão e de formação de professores”. (LINO, 2020, p. 65).

A proposta contida na BNC-formação é interpretada por esta pesquisa, desenvolvida sob a perspectiva freireana, como uma oposição a uma concepção crítica e progressista de formação docente inicial, qual seja, uma formação problematizadora da realidade, que contribua para mudanças, que situe o futuro professor no seu contexto histórico, que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, oportunizando-o a realizar escolhas políticas e ideológicas para que a docência se construa na direção de uma educação libertadora, crítica e ética.

Sendo assim, os cursos de pedagogia precisam oferecer uma experiência formativa que busque superar o percurso passivo e silencioso que os futuros professores de educação infantil, na maioria mulheres, pobres e, em proporção à totalidade dos alunos de pedagogia, menos brancas (GATTI, BARRETO, ANDRÉ e ALMEIDA, 2019) vivenciaram, para que o ciclo sujeito/objeto, abaixo evidenciado seja rompido.

[...] Se, na minha experiência de formação, que deve ser permanente, começo a aceitar que o formador é sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. *Nessa forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.* (FREIRE, 2002, p.25). (Grifos meus).

Alinhada ao pensamento freireano acima referenciado, esta pesquisa entende que a formação inicial docente precisa oportunizar ao futuro professor, conhecimentos sólidos nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, preparando-o assim para compreender e assumir tanto a complexidade que envolve a tarefa educativa, como ajudando-o a construir o entendimento de que a profissão docente não é um ofício em que predominam estereótipos técnicos, mas que precisa aprender as razões de se realizar determinadas ações ou atitudes, e quando e por que será necessário fazer de outro modo.

Na formação para aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança, e não temos de temer a utopia. [...] A formação do professor em qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão. (IMBERNÓN, 2010, p.68).

O processo formativo inicial precisa contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, induzindo o futuro professor a compreender o quanto é vital a reflexão sobre o porquê e para que adotará determinada ação junto às crianças pequenas, como por exemplo a ação de escutar, questionando assim, conforme referenciado na citação acima, as tradições e os costumes, aqueles que, à medida em que são adotados, silenciam as vozes das crianças no contexto escolar.

É preciso uma formação inicial que contribua para que o futuro professor de educação infantil se aperceba pesquisador da sua prática, pois este será o caminho para que a teoria fecunde a prática progressivamente, e os sentidos da prática sejam construídos, oportunizando que se constitua a ideia-força (SACRISTÁN, 2014), a consciência sobre a prática alicerçada na teoria. Cada tarefa docente exige conhecimentos específicos e uma forma específica de relacionar conhecimento e ação; se o conhecimento de apoio à prática for precário, culmina no professor agir pautado nas suas convicções e nos aprendizados que foram adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que baseado no saber pedagógico.

E este estudo entende que o agir necessário, que valorize a voz da criança pequena, para se concretizar precisa da Didática, ciência que tem como objeto a educação como disciplina essencial na formação docente. A Didática representa uma possibilidade para que o ensino, que por sua vez é o núcleo do trabalho docente, possa se dar contextualizado, planejado, subsidiado por concepções pedagógicas, para que os futuros professores de educação infantil possam entender os conteúdos e métodos como meios para a compreensão da criança, do mundo que nos cerca e do mundo que corresponde ao universo infantil, das contradições presentes na sociedade/comunidade em que criança e docente estão inseridos. (PIMENTA, 2011).

Nesse sentido, a proposta da BNC-formação, ao reduzir a formação docente aos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas, não valoriza os conhecimentos didáticos, como se o processo ensino-aprendizagem estivesse desvinculado da realidade, do contexto social, político e histórico, e instaura uma formação inicial que valoriza a prática em detrimento da teoria, uma formação inicial empobrecida que inviabiliza a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis, favorecendo com que o docente recorra aos saberes do senso comum.

Formulada sob uma visão de homem/docente, como ser da adaptação e de ajustamento, a BCN-Formação inviabiliza que o futuro professor possa desnudar o mundo (FREIRE, 2016),

movimento que poderia se dar a partir de uma proposta que valorizasse o desenvolvimento da criatividade, criticidade, que incentivasse a transformação, e no qual a pesquisa fosse o ponto de partida para toda e qualquer ação docente. Esse poderia representar um caminho formativo em que os futuros professores não fossem silenciados a partir de uma formação embasada em concepções ultrapassadas, como a pedagogia das competências, que carrega uma visão restrita e instrumental da docência.

A Base trata a prática como algo imutável, desconsiderando que o papel da teoria é iluminar a prática e oferecer instrumentos e esquemas que possibilitem a análise e a investigação da própria prática pelos professores, a partir da pesquisa, o que oportuniza que os sujeitos se questionem, questionem suas certezas, e compreendam que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA, 2011), porém, esta não é a visão de formação que a atual diretriz apresenta.

A proposta de formação, como posta na BNC-formação, não contribuirá, tampouco objetivará a superação da dissociação e paralelismo entre os conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos apontados por Libâneo (2015), e que são tão prejudiciais ao curso de Licenciatura em Pedagogia.

[...] O curso de licenciatura em pedagogia continua genérico e com uma débil formação nas metodologias, estando separada dos conteúdos específicos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que estão ausentes do currículo. [...] O conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar correm em paralelo, dissociados, aprofundando a desvinculação entre as metodologias de ensino e os conteúdos, entre métodos de ensino e métodos investigativos da ciência ensinada. (LIBÂNEO, 2015, p.635-636).

A desvinculação acima citada, presente no curso de Pedagogia, se manifesta na ausência da compreensão, pelos docentes, de que o ato de ensinar não está desvinculado da pesquisa, assim como, na inconsistência de conhecimentos sobre conceitos fundamentais para se atuar junto à criança pequena, como por exemplo, o adultocêntrismo, a reprodução interpretativa<sup>7</sup> e

---

<sup>7</sup> Segundo Corsaro (2002, p 116), “a abordagem interpretativa considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com as mudanças nos seus mundos sociais. Uma mudança importante nestes mundos é o movimento das crianças fora do seu meio familiar. Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competência necessárias para participar do mundo adulto. [...] a produção da cultura de pares não é só uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua cultura de pares”.

a compreensão de que há diferentes infâncias no contexto escolar e suas respectivas vinculações com os contextos sociais, educacionais, políticos e filosóficos.

A formação inicial se mostra insuficiente para uma atuação adequada do professor de educação infantil, um segmento que, devido aos esforços de diversas políticas de ampliação das respectivas redes escolares para universalizar o acesso das crianças, tem vivenciado significativas mudanças, como a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade, estabelecida pela Emenda Constitucional N° 59/2009 (BRASIL, 2009a), e o atendimento à Lei N° 13.005/14, referente ao Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014), que estabeleceu, como meta um, a universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade até o ano de 2016.

A partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica referentes aos anos de 2009 e 2019, é possível observar que as mudanças resultaram, em um período de dez anos, tanto no aumento das matrículas, como no número de docentes que atuam na educação infantil em todo território nacional. Em 2009 tínhamos nas creches, 1.909.938 matrículas, com 130.208 docentes, e na pré-escola, 4.900.441, com 264.511 docentes (BRASIL, INEP, 2019a).

Nas creches, 10 anos após, ocorreu um considerável aumento tanto das matrículas, que registraram 3.755.092, como de docentes, com 312.615 profissionais. Na pré-escola o crescimento foi menor, com 5.217.686 matrículas e 327.699 professores atuando junto às crianças de 4 a 5 anos. Os aumentos citados justificam a procura pela formação, uma vez que Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) analisam que o segmento da educação infantil, no que refere ao ano de 2009, era o que deixava mais a desejar, uma vez que 52% dos seus docentes não tinham curso superior.

Ao recorrermos ao censo do ensino superior de 2018, o mais recente, conforme publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (BRASIL, INEP, 2019b, atualizado em 10 de dezembro de 2020), constatamos que o curso de pedagogia é o que tem o maior número de matrículas presenciais na rede federal, com 43.742 alunos; nas instituições privadas, com 176.144, representou o sétimo com a maior demanda de estudantes.

Na modalidade à distância (EAD) o curso de pedagogia, tanto na rede privada como na federal, reúne o maior número de matriculados, totalizando 452.661, sendo que 440.628 estudantes estão cursando a graduação em pedagogia à distância, o que corresponde a 23,4% do total de matriculados na educação à distância em nosso país. Especificamente no cenário

desta investigação, na rede pública municipal da cidade de Cubatão, estado de São Paulo, no mesmo ano, o número de matrículas na pré-escola totalizou 3.145, sendo que destas, 2.912 crianças eram atendidas pela rede pública de ensino, com 180 professores atuando junto às crianças de 4 a 5, na educação infantil II. (BRASIL, INEP, 2019b).

De acordo com o Censo da Educação Básica, divulgado pelo MEC (BRASIL, INEP, 2020), nosso país contava, em 2019, com 240.543 professores atuando na pré-escola, porém, mesmo a educação infantil apresentando números significativos de matrículas e profissionais, é possível constatar, a partir de pesquisas recentes, que essa realidade parece não abalar a continuidade do modelo de formação inicial herdado de décadas anteriores, e que não atende às especificidades da educação infantil.

As análises globais referentes ao currículo do curso de Pedagogia, conforme pesquisas realizadas por Campos (2018), Gomes e Pimenta (2019) e Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), indicam que a formação inicial oferecida neste curso não contempla as especificidades da educação infantil. As fragilidades dessa formação contribuem para que as práticas adotadas pelos docentes junto às crianças pequenas ainda estejam atreladas a modelos tradicionais encontrados no ensino fundamental, portanto, inadequadas à fase de desenvolvimento das crianças entre zero e 6 anos de idade.

Fica evidenciado a partir desta discussão, que as instituições formam o professor de educação infantil, porém, a formação não atende às especificidades e necessidades da escola real, da criança real, que por sua vez, de acordo com Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, precisa ter seu direito de aprendizagem garantido.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Considero que a formação docente, para atender às especificidades e à complexidade presentes no processo ensino aprendizagem das crianças pequenas, que exige primordialmente os processos de interação mencionados nas DCN-EI, não pode ser compreendida como um processo finito, mas contínuo no cotidiano da profissão. Discorro a seguir sobre a formação

docente nos espaços escolares, sobre suas finalidades e especificidades, assim como sobre as legislações em vigor no cenário da educação nacional que a regulam.

## 1.2 Formação docente no lócus escola

Assumindo o pressuposto de que a formação docente que se dá no lócus escola é o caminho possível e viável para que os professores possam compreender a relevância da pesquisa para a construção de sua prática pedagógica, para a constituição da sua identidade profissional, para sua atuação consciente e crítica junto aos seus alunos e sociedade, assim como para seu amadurecimento intelectual, cultural, político e humano, considero urgente que a formação continuada de professores, no contexto da escola, contribua para que os docentes compreendam que:

[...] não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. [...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. [...]. (FREIRE, 2002, p. 32).

A compreensão da essencialidade da pesquisa na formação permanente acima referenciada, que engloba a formação que se dá no lócus escola, por parte daqueles a quem cabe desenvolver ações formativas, como também por parte dos professores, é imprescindível para o aprimoramento da prática docente e sua ressignificação no contexto da educação infantil.

A indagação, a busca e a intervenção, ações que sustentam a pesquisa, precisam ocorrer a partir da problematização do contexto escolar, da realidade na qual professores, crianças e comunidade estão inseridos, precisam se corporificar na pesquisa que investigue a prática docente e “os condicionantes que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores” (FREIRE, 2012, p. 118), precisam ainda se mover das questões locais para as globais e vice-versa, aproximando os docentes da dimensão política e social da educação, assim como carece de ser dinâmica e atual.

Dessa forma, é de vital importância que a formação, no contexto da escola, se constitua como espaço formativo em que a pedagogia e a didática se consolidem na constituição identitária dos professores, respectivamente como ciência da educação (FRANCO, 2008) que

legítima a ação docente, e área da pedagogia que tem no ensino seu objeto de investigação (PIMENTA, 2011; 2014 e FRANCO, 2014), para que ambas sejam tratadas e vistas pelos professores como aliadas e alicerces, tanto para a ressignificação, como para a construção de novos saberes pedagógicos a partir da pesquisa da própria prática e do exercício da reflexão crítica coletiva.

A pesquisa que se constitui no movimento dialético entre o fazer e pensar sobre o fazer, sobre o que “*se faz*”, que não é o mesmo que refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, conforme enfatiza Pimenta (2014), fundamentada nos estudos de Jean Houssaye (1987), pode desencadear a reflexão crítica e favorecer com que o docente perceba e assuma que o “pensar certo não é um presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem dentro do centro do poder”. (FREIRE, 2002, p. 43).

A formação docente no *locus* escola a partir da pesquisa da própria prática pode ser entendida como o espaço formativo no qual os docentes poderão compreender, por exemplo, as “traições ideológicas” (FREIRE, 2012) às quais foram submetidos, tanto nos seus percursos escolares, como na sua formação inicial, e que se manifestam no cotidiano escolar a partir da adoção de uma prática docente acrítica.

Traições ideológicas estas que também se materializam, no atual cenário da educação brasileira, em resoluções como as que instituíram a BNCC, BNC-Formação, anteriormente discutidas, e a BNC-Formação continuada. Esta última, editada em 27 de outubro de 2020, a partir da Resolução CNE/CP N° 1/2020 (BRASIL, 2020), com o prazo de dois anos para ser implantada, formaliza em seu texto a mercantilização da formação continuada em larga escala, permitindo que “organizações especializadas” possam oferecer esta modalidade de formação, concorrendo ou substituindo a formação no *locus* escola.

Diante do exposto, os processos formativos que podem se dar no contexto da escola, alicerçados na pesquisa da própria prática, representam um posicionamento e uma ação contra hegemônica diante, tanto das normatizações e diretrizes tecnicistas, como da própria realidade escolar no segmento da educação infantil, que ainda apresenta simpatia e se identifica com práticas enraizadas em uma educação bancária (FREIRE, 2016), conforme é mencionado nos estudos desenvolvidos por Cruz e Schramm (2019), nos quais constataram que a concepção de que na educação infantil é necessário se combater as manhas, caprichos das crianças, e que a educação deve guiar e instruir, ainda se faz presente, resultando em uma educação tradicional

transmissiva, situação que também válido no exercício da coordenação pedagógica neste nível de ensino.

Esta modalidade de formação docente no lócus escola é a utopia possível, ou seja, a utopia freireana que representa a “grande contribuição à formação de educadores e educadoras, tendo em vista o fortalecimento da práxis transformadora do cenário da globalização econômica e da mercantilização da educação” (FREITAS, 2017, p. 412). Utopia esta que este estudo defende que precisa estar presente na construção de um saber-fazer a partir da pesquisa educacional, se contrapondo a um saber fazer que se organiza a partir de um rol de competências que objetivam estabelecer bases para uma avaliação da atividade dos professores, e que acabam por tecnicizar a reflexão (PIMENTA, 2020), o que é o caso da proposta contida nas Bases mencionadas.

Esta realidade é resultado do esvaziamento progressivo que se deu nas propostas educacionais, representando, como Nóvoa (2014) denomina, uma tentativa caricata de regressar ao passado, a medida em que os responsáveis, representados pela figura do Estado, elaboram orientações que objetivam enquadrar normativamente os docentes, o que restringe as possibilidades de os professores atribuírem sentido à ação presente.

Esta pesquisa adere aos estudos desenvolvidos por Pimenta (2012, 2014, 2019), Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), Franco (2008, 2014) e Campos (2018), que compreendem que a formação de professores precisa estar comprometida com a problematização da atividade docente que se dá nos contextos escolares, que, ao investigar os problemas que envolvem a sua atividade, deve considerar o caráter sociopolítico e histórico da problemática investigada, assim como ter como princípio, contribuir com a sociedade e com a formação humana.

Nesta direção, a pesquisa da prática docente no contexto da escola de educação infantil pode representar o caminho para que o professor, à medida em que investiga “o que faz”, desencadeie reflexões sobre a natureza do que efetivamente está criando, indagando esta natureza, estabelecendo relações e sentidos para o que faz, construindo assim, epistemologicamente, sua prática, “pois o profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer” (PIMENTA, 2005, p. 17), realizando o exercício da ação-reflexão-ação, aprendendo a olhar sua prática e conseqüentemente a si mesmo de forma crítica.

A formação no contexto escolar, assim como a pesquisa como ação formativa, está prevista na legislação, conforme consta da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, ainda em vigor, que

ao tratar da formação continuada, definiu, em seu artigo 4º, que “a instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão [...]”, ressaltando, ainda, este artigo, a importância da consonância com projeto pedagógico de formação continuada. (BRASIL, 2015, p. 5).

Por vezes, o que as legislações e diretrizes nos colocam no âmbito da formação docente, não evidencia a complexidade que há nas respectivas orientações, e o que realmente precisa abranger uma proposta de formação no contexto escolar. Tal formação, além de questionar e legitimar o conhecimento profissional que o docente possui, precisa oportunizar:

[...] a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se preciso [...] ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições [...] aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar [...] junto com os colegas [...] aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática [...] aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas. Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação. (IMBERNÓN, 2010, p. 72-73).

Perspectivar e desenvolver a formação no *locus* escola na direção acima descrita, confere ao processo formativo dinamicidade, um processo em que protocolos, padrões e “apostilas” são questionados, um processo que tenha como prerrogativa o distanciamento das práticas acríticas, e no qual os professores possam construir uma práxis pedagógica vivenciando a conquista da sua autonomia profissional, que por sua vez, não é sinônimo de se “arranjar sozinho” (CONTRERAS, 2012), como historicamente se dá na intimidade da sala de aula.

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2002, p. 121), e para que esse movimento possa se dar no contexto da escola, a formação docente precisa estar presente, criando oportunidades a partir de espaços de reflexão crítica coletiva, possibilitando que o docente possa vir a ser, refletindo, nesse processo, criticamente sobre a prática docente adotada junto às crianças pequenas e os condicionantes que contribuíram e continuam a contribuir para seu engessamento. A formação docente desenvolvida sob a perspectiva freireana tem como entendimento que: “autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades”. (MACHADO, 2017, p.53).

A formação docente continuada conta com orientações curriculares e resoluções que dispõem que a mesma deve ocorrer preferencialmente, no contexto escolar, porém, cabe salientar que entre o real e o ideal há uma distância considerável a ser percorrida. Há sistemas de ensino que não estão organizados para oferecer a citada formação para seus professores, como é o caso do sistema em que esta pesquisa foi realizada; da mesma forma, é preciso refletir se a pesquisa prevista na lei, quando acontece, se desenvolve na direção da constituição de professores pesquisadores, ou seja, de professores reflexivos críticos, como trata Pimenta (2012), de forma que contribua para o desenvolvimento profissional destes professores.

O professor polivalente que atua na educação infantil, uma vez que ingressa na carreira docente, a partir de uma frágil formação inicial, conforme discutido anteriormente, tem no cenário da escola de educação básica o seu espaço de formação; é neste espaço que se torna professor, e “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição moral” (NÓVOA, 2017, p. 1121), logo, é preciso que este profissional vivencie formações que lhe permitam se conhecer e se constituir na docência.

As formações que poderão ocorrer no lócus escola precisam contribuir para a promoção da ingenuidade à criticidade, que não pode se realizar sem que a ética e a estética, entendidas como a decência e a boniteza, estejam de mãos dadas (FREIRE, 2002). São estes saberes, vitais para a existência de uma prática docente humanizada na educação infantil, que, uma vez constituídos na identidade profissional do professor polivalente, o impedirão de escolher, diante dos desafios e obstáculos presentes no exercício da profissão docente, um “desvio fácil”, como o autor nos fala, e que acrescento, o desvio que opta pelo autoritarismo.

Para que as escolhas docentes da educação infantil possam se dar na interação dialógica com a criança pequena, como esta pesquisa objetiva, é preciso que o docente não transgrida a natureza humana, não transgrida a natureza da profissão que nos chama a escolher, decidir, estudar, intervir, comparar e principalmente, ter coragem e construir saberes para romper com práticas inadequadas, como as que silenciam as vozes infantis por conta de desvios como o autoritarismo.

Nesta direção, os processos de formação docente que se dão no contexto escolar precisam contribuir para a compreensão da ética por parte dos docentes, pois “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 2002, p. 37). É preciso compreender a ética como uma obrigação moral, como Contreras (2012) nos coloca,

uma obrigação que não é imposição, mas assunção. A assunção desencadeia o desenvolvimento da autonomia profissional que, à medida em que se constituiu, permite que sentimentos como a indignação e repulsa por situações reprováveis no ensino, se façam presentes na consciência do docente, rejeitando uma prática discriminatória e alienada.

Concordo com Oliveira-Formosinho (2011) quando enfatiza que a formação docente em serviço dos professores de educação infantil, contribui para o respectivo desenvolvimento profissional docente que, por sua vez, é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir, enfim, envolve crescimento como o da criança, exige empenho por parte do docente junto à criança, e se sustenta na integração do conhecimento e da paixão. Compreendo que no cenário da educação brasileira, tal conhecimento, para ser construído para além do adquirido na formação inicial, e para que possa contribuir para o desenvolvimento profissional, precisa de espaços no contexto escolar destinados a estudos sobre a teoria educacional, as técnicas de ensino, as relações de ensino e de comunicação, que aproximem e incentivem a pesquisa do cotidiano dos docentes.

Boas inspirações para a formação docente no lócus escola estão presentes no cenário da educação infantil mundial, como por exemplo, as propostas adotadas nas escolas de Reggio Emilia, em que o desenvolvimento profissional ocorre a partir do apoio contínuo dado ao professor para aprimorar suas capacidades de observação, de escuta das crianças, da documentação de projetos e realização das próprias pesquisas. (GAGLIARI, et al, 2016).

É um processo desafiador que não se faz no isolamento, mas sim coletivamente, que precisa ser valorizado, logo, precisa ocorrer nas instituições escolares da educação básica, em especial nas escolas de educação infantil, em espaços escolares em que não se realiza formação local, pois a formação em serviço representa uma ação de resistência e demarcação de território, que pode se dar em oposição à lógica neoliberal presente nos discursos e orientações curriculares, como nos coloca Nóvoa (2019), que presta um péssimo serviço à profissão docente, desvalorizando-a.

Os argumentos empregados na direção de desprestigiar tal formação concebem que essa modalidade formativa pode contribuir para fechar os professores em práticas rotineiras, não oportunizando acesso a novas ideias, métodos e culturas, discurso que segundo ele, abre caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários que visam vender para os professores, e

eu acrescento, *para os sistemas de ensino*, novidades inúteis sobre o cérebro e sobre a aprendizagem, enfim, modismos; e defende:

Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. [...] No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: *a metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes [...] A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora [...], mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p.11).

A perspectiva enfatizada de que a escola é o lugar privilegiado para que a formação continuada se desenvolva, culminando na transformação da escola, e conseqüentemente dos professores, como o autor idealiza, representa neste estudo a utopia freireana, a utopia possível que esta pesquisa busca alcançar a partir da constituição de um coletivo pesquisador que, aderindo à investigação da própria prática, objetivada na escuta das crianças pequenas, possa refletir criticamente, se distanciando de um contexto do puro fazer, dando vida e sentido a um contexto de quefazer, de práxis (FREIRE, 2012), ou seja, um contexto em que a atividade docente se dê na unidade dialética entre teoria e prática.

Esta pesquisa compreende que a formação docente, no lócus escola, não pode se dar à margem das concepções aqui apresentadas. Tal formação precisa se desenvolver na direção da conscientização dos professores a respeito dos processos históricos que conduziram à situação atual de fragilidade da formação docente do professor de educação infantil, e das tensões que a própria educação infantil, enquanto etapa obrigatória da educação básica, vivenciou. Nesse sentido, apresento, a seguir, um diálogo entre o passado e o presente da formação de professores para a educação infantil.

### **1.3. Formação docente e Educação Infantil – diálogo entre o passado e o presente**

Como ponto de partida para a discussão proposta, revisito os princípios e práticas adotados nas escolas de ensino mútuo, ou lancasteriano<sup>8</sup>, instaladas no Brasil a partir de 1820. Estas escolas obrigavam os professores a se instruir às próprias custas neste método, para nelas

---

<sup>8</sup> Método lancasteriano – proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers. (SAVIANI, 2013, p. 128).

atuar, o que indica que havia exigência quanto ao preparo didático, o que não quer dizer que existia preocupação com a questão pedagógica, a formação docente se dava pela prática (SAVIANI, 2009).

Mais de duzentos anos nos separam desse momento da história da educação, porém, há marcas dos princípios adotados naquele período longínquo da educação, no cotidiano das nossas escolas. Saviani (2013) nos coloca que as práticas docentes eram pautadas na valorização da memorização, em detrimento da fluência verbal, na disciplina rigorosa e na crença de que falar e aprender não poderiam se dar concomitantemente, ideia que evidencia que, as crianças, não era concedido o direito de falar. A conversa era considerada um ato de indisciplina, punido com severidade com procedimentos que constrangiam o aluno física ou moralmente.

Recentemente Célia Silva (2017) em sua tese, enfatiza que há na educação infantil a prevalência de atos direcionados a conter verbalmente o aluno, sob forma de expressões imperativas e autoritárias. Também Quaranta (2017), que realizou seu estudo na área de educação física escolar no âmbito da educação infantil, aponta que o docente desta área, cobra das crianças, nas respectivas aulas, uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade.

Os resultados acima mencionados referentes às pesquisas, somados à minha experiência profissional como professora e coordenadora pedagógica da educação básica, possibilitam a compreensão de que, na primeira metade do século XVIII, localizamos práticas educativas e convicções que ainda estão presentes nas ações docentes adotadas hoje, no século XXI, e que as propostas de formação docente não conseguiram avançar significativamente para que se dê a superação de práticas docentes que visam o silenciamento das crianças.

Um marco histórico que nos remete à compreensão de que houve uma busca por uma formação docente que superasse o ensino propedêutico adotado nas escolas normais<sup>9</sup>, espaço destinado a formar professores para atuar nos jardins-de-infância desde os anos 1930 (KISHIMOTO, 1999), foi a organização dos Institutos de Educação, que segundo Evangelista (2001), representaram uma das primeiras iniciativas que ocorreram na direção de oportunizar a formação docente em nível superior para os professores primários e secundários.

---

<sup>9</sup> Escolas Normais - a primeira foi criada no período do Brasil Império, na Província do Rio de Janeiro em 1835 e destinava-se a habilitar as pessoas que iriam atuar no magistério da instrução primária e para os professores que, na época, que não tivessem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo. (SAVIANI, 2013).

Em 1932 foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, e dirigido por Lourenço Filho, o Instituto de Educação do Distrito Federal, no estado do Rio de Janeiro. No ano seguinte foi implantado, por Fernando de Azevedo, o Instituto de Educação de São Paulo; ambos inspirados no ideário da Escola Nova, traziam na organização curricular um conjunto de matérias que objetivava uma formação mais humanística e profissional para o professor, entre elas psicologia educacional, história da educação e sociologia educacional.

Segundo Saviani (2009, p. 146), “[...] os institutos foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”. Para tanto, na proposta de formação docente adotada nestes institutos, a educação era encarada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa, e contava em sua estrutura com anexos como jardim da infância, escola primária e secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino.

Na direção de buscar ampliar conhecimentos quanto à formação docente para o professor de educação infantil na citada época dos Institutos de Educação acima mencionados, resgato um apontamento realizado pelo pedagogo Lourenço Filho, que apresenta a avaliação que realizou referente ao Jardim-de-infância pertencente ao Instituto de Educação por ele coordenado em 1936, no qual haviam 220 crianças matriculadas naquele respectivo ano.

Jardim-de-Infância – No Jardim-de-Infância não há, propriamente, aprovação, para o efeito de promoção de série ou ano, mas apenas graduação, atendendo-se à idade cronológica e ao desenvolvimento dos alunos. Os dados numéricos não diriam assim, propriamente, da eficiência do trabalho escolar. A julgar, porém, pelos resultados dos testes de maturidade, realizados em épocas diversas, nesse Jardim e, por fim, no último mês do ano, pode-se afirmar ter havido sensível progresso de educação sensorial-motriz nas crianças, bem como notável desenvolvimento da linguagem e hábitos de sociabilidade. A crescente procura de lugares, nessa escola, por parte dos pais, como, por outro lado, a diferença de velocidade de aprendizagem, observada na Escola Primária, em relação a alunos que tenham frequentado ou não o Jardim-de-Infância do Instituto, são testemunhos da eficiência de seu trabalho educativo. (BRASIL, INEP, 2001, p. 42).

O registro indica a presença de um trabalho que contemplava o pedagógico, uma vez que trazia as ideias do Movimento das Escolas Novas, cuja concepção se opunha à de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto. A proposta era fundamentada na ideia de que os processos de ensino precisavam conhecer e respeitar as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância, oportunizando a atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, privilegiando a organização das crianças em pequenos grupos. (OLIVEIRA, 2011).

Tanuri (2000) salienta que a presença de importantes representantes do movimento renovador em alguns sistemas acarretou o sucesso da implementação das novas ideias, e cita justamente como exemplo o Instituto de Educação do qual Lourenço filho foi diretor; porém, apresenta o contraponto de que não há evidências da penetração intensiva das ideias que fundamentaram esta formação docente na prática pedagógica cotidiana, pois alguns pesquisadores apontaram discrepâncias entre a prescrição legal e aquilo que foi realmente implementado.

Cabe ressaltar, também, que o debate acerca da renovação pedagógica, na década de 30, estava direcionado para os jardins da infância, que atendiam as crianças dos grupos sociais de prestígio, e não para os parques infantis, que atendiam as crianças dos grupos populares, e nos quais a proposta educacional pouco tinha em comum com os preceitos escolanovistas, assim como os cursos de formação docente não eram voltados para o atendimento das crianças das camadas populares. (OLIVEIRA, 2011).

Kishimoto (1999) acrescenta, sobre esse período, que existiam poucas instituições na época que ofereciam cursos para crianças pequenas. Uma delas era o Jardim-de-infância Caetano de Campos, anexo da Escola Normal. Criado em 1896 como escola-modelo, foi destinado ao estágio, permanecendo, como fala a pesquisadora, modelo de si mesmo por pelo menos três décadas, logo, até 1930.

Kuhlmann Jr. (2010), que desenvolveu uma minuciosa pesquisa sobre o jardim da infância acima mencionado, enfatiza que esta instituição fazia parte da proposta educacional do partido Republicano Paulista, e que durante muito tempo se destinou ao atendimento dos filhos da elite paulistana. As turmas eram organizadas por idades quatro, cinco ou seis anos, as crianças eram submetidas a um ensino que imprimia a disciplina, a obediência, e a aprendizagem acontecia a partir do modelo: quando interrogadas, cabia às crianças responder com prontidão e correto, caso contrário, eram repreendidas.

A escola normal que o sediava se inspirava nos princípios de Pestalozzi, em que a observação realizada pelos futuros professores era considerada relevante no aprendizado da arte de ensinar, e assim como formava seus alunos com esta proposta, também servia de exemplo para os Grupos Escolares de todo o Estado de São Paulo.

Novas ideias, nas décadas de 1920 e 1930, se entrelaçaram com as propostas até então existentes e, gradativamente, foram se tornando alvos da educação infantil, como por exemplo

os estudos desenvolvidos no campo da psicologia, entre eles os realizados por Jean Piaget, com a teoria do desenvolvimento humano, e por Levi Vygotsky, quanto à importância da relação e da interação entre as pessoas como origem de desenvolvimento humano.

Existiu um movimento de renovação pedagógica, e nessa direção, a formação docente oportunizada nos Institutos de Educação representou uma tentativa, mas que não se configurou como uma mudança que promoveu uma transformação estrutural da formação docente para o professor da pré-escola, e que culminasse em práticas mais humanizadas adotadas junto às crianças pequenas, principalmente para as crianças que eram atendidas na escola pública, conforme citado anteriormente.

Os exemplos revisitados aproximam passado e presente, e nos permitem salientar que ainda estão presentes, nas escolas de educação infantil, práticas que engessam, disciplinam e discriminam as crianças. Na pesquisa realizada por Cácio Silva (2016) sobre as queixas escolares na educação infantil, o estudo concluiu que o espaço de aprendizagem e cuidado de crianças pequenas ainda é marcado pelo disciplinamento moral sustentado pelo preconceito que permeia as relações entre educadores(as), as crianças pobres/negras e suas famílias.

Atualmente ainda é possível verificar que as ideias higienistas e de filantropia que prosperaram na educação infantil a partir dos anos de 1940, que eram direcionadas para as creches e que também se estenderam para parques infantis, jardins de infância e classes pré-primárias (OLIVEIRA, 2011), deixaram marcas e diferenciações entre o ensino oferecido no âmbito público, e aquele oferecido na educação privada.

Tais ideias resultaram, no âmbito público, no distanciamento da prática docente do caráter pedagógico e na sua aproximação do caráter assistencialista, caráter este que, por vezes, se apresenta embutido em uma prática docente que não prioriza a necessidade e desejos característicos das crianças pequenas, aspecto evidenciado em trabalhos desenvolvidos por Campos e Cruz (2006) e Campos (2009).

As contribuições advindas dos estudos realizados, pelos pesquisadores acima referenciados, elucidam e acrescentam fatos à história da educação infantil que permitem entender a pouca atenção dedicada pela área de educação à formação do docente da pré-escola, a qual, lentamente, as legislações foram contemplando, conforme ocorreu em 1946, ocasião em que o curso normal foi reformulado pelo Decreto Lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. (BRASIL, 1946).

Na ocasião ficou a cargo do curso normal formar o pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas, assim como desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Estabeleceu ainda que a especialização em educação pré-primária se daria nos Institutos de Educação (ROMANELLI, 2012). Estes, por sua vez, desde a criação do curso de Pedagogia em 1939, haviam sido elevados a nível universitário e incorporados às respectivas universidades que os sediaram (SAVIANI, 2009), logo, a formação docente, que já acontecia nos respectivos institutos, foi oficializada.

No entanto, a educação pré-primária, no momento da reorganização do curso normal, ainda não era prevista em lei, o que veio a ocorrer depois de 15 anos com promulgação da Lei Nº 4024/61 (BRASIL, 1961), que estabeleceu que a educação primária seria destinada aos menores de 7 anos, e seria ministrada nos maternais ou jardins da infância. Esta determinação se deu em um momento de desenvolvimento da industrialização e urbanização em nosso país, propiciando o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho.

Tal motivo contribuiu para que o governo, ao promulgar nossa primeira LDB, estabelecesse que as empresas que tivessem mães de crianças menores de 7 anos seriam estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária; porém, poucas empresas aderiram ao previsto na lei<sup>10</sup> do trabalho em vigor na época (OLIVEIRA, 2011).

O resgate, no contexto desta pesquisa, de como se deu historicamente o desenvolvimento, tanto da formação docente do professor da pré-escola, como também da educação infantil, permite a compreensão sobre o quanto a ausência de uma política educacional para a infância, que efetivamente considerasse a criança como sujeito de direito, prejudicou o atendimento adequado das crianças pequenas. Logo, em cadeia, também contribuiu para que a formação do professor da pré-escola não fosse vista com atenção e prioridade. Se não havia obrigatoriedade de a criança estar na escola, também não havia necessidade de grande quantidade de docentes para atuar neste segmento.

---

<sup>10</sup> A Consolidação das leis do Trabalho ocorridas em 1967, trataram o atendimento aos filhos dos trabalhadores apenas como uma questão de organização dos berçários pelas empresas. [...] O poder público não cumpriu o papel fiscal da oferta por berçários, pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram organizadas (OLIVEIRA, 2011, p. 108).

Apesar da lei Nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), ter contemplado a educação pré-primária, ela não trouxe para o poder público, exclusivamente, a obrigação de atender as demandas que estavam surgindo quanto à necessidade de escolas para as crianças pequenas, o que sinaliza a dificuldade encontrada no contexto da educação pública para a conquista de espaço legal para o atendimento das crianças em idade pré-escolar, em instituições educacionais.

Nessa mesma direção, os espaços formativos para os professores de educação pré-primária não foram se constituindo com a mesma importância e prioridade que os demais níveis de ensino. O currículo que se desenhou para formar professores para as escolas primária e pré-primária, conforme podemos constatar com os estudos desenvolvidos por Saviani (2009), era centrado na formação profissional, garantido por um currículo composto por disciplinas a serem frequentadas pelos futuros professores, porém, não era obrigatório que o aluno vivenciasse a experiência das escolas-laboratório.

Essa flexibilização prejudicou o entendimento de que os conteúdos pedagógico-didáticos, para serem assimilados plenamente e contribuírem para a eficácia qualitativa da ação docente, precisavam do estágio, que representa o eixo articulador do curso de formação docente. A não exigência do estágio fez com que o aspecto pedagógico-didático fosse incorporado no mesmo “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos no qual os conhecimentos logicamente organizados são adquiridos na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo treinamento em serviço”. (SAVIANI, 2011, p.9).

No passado o estágio foi relegado a uma mera opção por parte do futuro professor em seu processo de formação inicial; e em pesquisa recente<sup>11</sup>, realizada no ano de 2017, que problematizou a formação do professor polivalente em cursos presenciais de licenciatura/Pedagogia no estado de São Paulo, os dados construídos neste estudo evidenciaram que apenas 50,3% das Instituições de Ensino Superior, de um total de 144, apresentavam na matriz curricular, disciplina ou atividades referentes ao Estágio Supervisionado, o que mostra que até os dias atuais há ausência de preocupação com esse componente curricular (GOMES e PIMENTA, 2019).

---

<sup>11</sup> A pesquisa referenciada denominada “A formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, foi realizada no ano de 2017 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Gepefe) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Superar a ideia de que estagiar é desnecessário é uma necessidade ainda presente nos dias de hoje, e que precisa avançar na direção da compreensão do estágio como o retrato vivo da prática docente, no qual o professor-aluno pode perceber que os problemas e possibilidades do seu cotidiano poderão ser debatidos, estudados, analisados sob a luz de uma fundamentação teórica, desencadeando a possibilidade de se sentirem coautores do trabalho realizado (PIMENTA e LIMA, 2017), percepção que este estudo considera vital para que o futuro professor não acolha o isolamento e silenciamento profissional que marca o trabalho docente.

Os dilemas e a dualidade presentes na formação docente, decorrentes da nossa primeira LDB, se agravaram com as reformas do ensino realizadas no governo militar após o golpe de 1964, e com a promulgação da Lei Nº 5.692, em 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), o ensino brasileiro foi moldado na perspectiva da pedagogia tecnicista, que tinha como pressuposto a neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, reordenando o processo educativo para tomá-lo objetivo e operacional (SAVIANI, 2008); logo, foi nesta perspectiva que se deu a formação docente desenhada pela nossa segunda LDB.

A partir de 1971, o ensino foi organizado em dois níveis, primeiro e segundo graus, instituindo-se a habilitação específica de 2º grau para o magistério de 1º grau, sendo que a 4ª série do curso de magistério estava destinada ao aprofundamento de estudos para o magistério na pré-escola; porém, a fragmentação desse curso permitia o ingresso na Habilitação Específica para o Magistério na 2ª série, o que acarretou a redução da carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, provocando um esvaziamento do conteúdo pedagógico. (TANURI, 2000).

Simultaneamente esta lei trazia, segundo Oliveira (2011), uma novidade com relação à educação infantil. Estabeleceu em seu artigo 19, parágrafo 2º, que: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971).

A citada novidade decorreu das mudanças sociais ocorridas na década de 70, entre elas o agravamento da necessidade de os trabalhadores terem creches e berçários para seus filhos, devido tanto à entrada das mulheres da classe média no mercado de trabalho, como por conta da redução dos espaços urbanos propícios às brincadeiras infantis, além da preocupação com a segurança.

Perfazendo este cenário, as políticas educacionais da época adotaram a chamada educação compensatória, que se originou a partir de teorias americanas e europeias que defendiam que o fracasso escolar se devia à privação cultural vivida pelas crianças das classes sociais mais pobres.

Decorreu da aceitação acrítica dessa teoria no Brasil, a concepção de que a educação pré-escolar poderia superar as condições sociais desfavoráveis a que estas crianças estavam sujeitas; dessa forma, foram adotadas práticas educativas de estimulação precoce e preparo para a alfabetização dentro de uma visão assistencialista do passado. Tais escolhas e medidas resultaram na discriminação e marginalização das crianças das classes mais pobres da sociedade. Cabe ressaltar, ainda com relação a este momento, que não foram adotadas medidas estruturais que eliminassem da sociedade as desigualdades sociais causadoras da chamada privação cultural. (OLIVEIRA, 2011).

Pesquisas educacionais, referenciadas no capítulo 2 desta pesquisa, indicam que mesmo passados 81 anos, desde que em nosso país tal visão se propagou, mais especificamente na década de 1940, essa concepção ainda se faz presente nas práticas docentes adotadas na educação infantil.

A partir delas foi possível assumir o pressuposto de que há uma ideologia subjacente que contribui para que, de forma encoberta ou implícita, o preconceito e a discriminação tenham alimentado no passado e alimentem no presente, a ideia de que para classes sociais distintas, a educação também será distinta: para a criança pobre uma proposta e um tratamento diferente do que era e é oferecido para a criança das classes sociais mais favorecidas economicamente.

Kuhlmann Jr (2010), ao estudar a educação infantil, nos coloca que a educação pré-escolar, até a década de 1970, era responsabilidade dos órgãos governamentais de assistência social, pois desde o início se definiu que este atendimento seria exclusivo para os pobres, o que contribuiu tanto para que a concepção assistencialista se fizesse presente neste segmento da educação, como também resultou na ausência de discussões sobre a educação pré-escolar nas pesquisas educacionais e cursos de pedagogia, uma vez que este segmento da educação não estava vinculado à área educacional.

Professores e técnicos, na década de 80, questionaram e criticaram esta proposta adotada nas escolas públicas, porém, o atendimento oferecido continuou pautado na recreação e no assistencialismo. Com relação à formação docente, Kishimoto (1999) nos coloca que o clima

instaurado a partir, tanto da ideologia da privação cultural, como da municipalização da educação infantil, que também se deu na mesma época, pressionou a formação de profissionais, contribuindo para o aumento no número de cursos de formação inicial, o que se deu mais intensamente na iniciativa privada.

O que é fundamental depreender da educação pré-escolar oferecida neste período é seu caráter dual: para os filhos das classes sociais mais favorecidas, o ensino focava o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança pequena. Para os filhos das classes pobres, o foco do ensino era o assistencialismo e o treinamento.

Os pressupostos que subsidiam as diferentes propostas diferem quanto às oportunidades de aprendizagem oferecidas para as crianças. Para a criança pobre, práticas docentes que conduziam a uma aprendizagem passiva e silenciadora; para a criança rica, práticas docentes que objetivavam o desenvolvimento integral da criança, que evidentemente pressupõe estímulo para a participação, com ênfase na criatividade e sociabilidade, oportunizando uma aprendizagem ativa.

De 1970 até os dias atuais transcorreram cinco décadas, e vemos, a partir de pesquisas que objetivaram dar voz às crianças, que a prática docente adotada na educação infantil ainda precisa avançar na direção de processos de ensino e aprendizagem mais humanizados. Panisset (2008), ao investigar as experiências pedagógicas vividas por crianças pobres em pré-escolas no Brasil, identificou, a partir das narrativas infantis, expressões relacionadas à questão comportamental, como “ficar quieto”, “não falar nada”, ou “você fica bonzinho que vai ganhar um prêmio”. A pesquisadora, a partir do estudo que desenvolveu, afirma:

“[...] as formas como concepções empobrecidas da criança, em particular da que vive na pobreza, parecem gerar pedagogias empobrecedoras, mesmo com as melhores intenções e dedicação afetuosa das professoras. [...] aprendizado de conflito e submissão, remete à questão crucial de como a educação atua para promover ou inibir a capacidade da criança (PANISSET, 2008, p. 295).

Esta pesquisa considera fundamental que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, aproxime o professor dos fundamentos e princípios que norteiam uma educação humanizada para a criança pequena, como a pedagogia freireana, as pedagogias participativas e da infância, preparando-o para oportunizar para elas uma educação ativa, que respeite os seus tempos de aprendizagem, considerando-a como pessoa detentora de agência (OLIVEIRA-

FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007), e que esteja vinculada ao momento histórico, cultural, social e econômico do século XXI.

Nas cinco décadas acima mencionadas ocorreram, tanto na formação docente do professor da pré-escola, como na educação infantil, mudanças significativas que no âmbito da infância em nosso país podem ser consideradas avanços, porém, carecem de atingir um grau de qualidade satisfatório no atendimento integral e humanizado da criança.

A partir da promulgação da LBD Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), a formação docente ficou a cargo da Habilitação Específica para o Magistério, com duração de quatro anos, e com o último ano destinado à especialização na pré-escola; trazia, na sua proposta de formação, o cunho tecnicista. Ao longo da sua existência apresentou problemas, como a estrutura curricular pouco específica, ausência de adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades da formação do professor, dificuldade de realização dos estágios, além da pauperização salarial do professor da Habilitação do Magistério (FUSARI e CORTESE, 1989), aspectos que sinalizam para uma formação docente inicial que não primava pelo desenvolvimento de práticas voltadas para processos de participação, diálogo ou escuta das crianças.

Pesquisas e estudos desenvolvidos na década de 80, que denunciavam a precarização da formação docente oportunizada nesta habilitação, resultaram na criação, pelo MEC, do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no qual foi desenvolvido um projeto de formação inicial docente inspirado em uma proposta progressista, e que concebia que a unidade teoria e prática é a estrutura que permite o avanço na formação docente.

O formato do curso era diferenciado, pois era oferecido em tempo integral, com seleção para ingresso. Os alunos recebiam “Bolsa de Trabalho para o Magistério”, havia coparticipação entre universidades e ensino pré-escolar e de 1º grau, a pesquisa-ação estava presente nas áreas de alfabetização e matemática, e existia um trabalho coletivo no planejamento e execução do currículo. (TANURI, 2000).

Esta proposta, enquanto estava em curso, trouxe avanços na direção de uma formação docente mais adequada para a construção de práticas docentes, pelos futuros professores, mais humanizadas, mesmo apresentando pontos desfavoráveis, como concluiu Pimenta (1995) ao investigar o estágio na formação de professores. A pesquisadora concluiu que não foram estabelecidos, na época, mecanismos de aproveitamento do pessoal formado em suas escolas,

e que, apesar de oferecer condições mais favoráveis de trabalho, pecava por não garantir condições mínimas quanto aos recursos físicos, assim como o salário dos professores era baixo em relação à dedicação, comprometimento e carga de trabalho.

Apesar de ter uma avaliação favorável, o projeto CEFAM foi encerrado no governo de Geraldo Alckmim em 07/11/2003; a descontinuidade administrativa do MEC, que dificultava, segundo o governo, a implantação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da qualidade da formação docente, foi apontada como razão para a tomada de decisão do encerramento do CEFAM. (TANURI, 2000).

Da Habilitação Específica para o Magistério ao Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento, a formação docente e a educação infantil tráfegaram no cenário político nacional da ditadura para a redemocratização do Brasil. Especificamente a educação infantil, entrou nas pautas das campanhas eleitorais por conta das mobilizações e lutas sociais, culminando no seu processo de consolidação no cenário da educação brasileira, o que é sinalizado por dois marcos: a Constituição de 1988 e a LDB N° 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996).

O primeiro marco reconheceu a pré-escola como um direito da criança e impôs ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições que atendessem a faixa etária dos 0 aos 6 anos; o segundo ampliou o conceito de educação básica, incluindo a educação infantil como uma etapa inicial da escolaridade, sendo que a obrigatoriedade desse nível de ensino somente aconteceu com a Emenda Constitucional N° 59/2009. Posteriormente, em 2013, a LDB foi alterada para contemplar a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Quanto à formação docente, a LDB N° 9.394/96, em seu artigo 62, cuja última alteração foi realizada pela Lei N° 13.415, de 2017, estabeleceu:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

No contexto desta pesquisa é relevante indagar: *a formação inicial do professor polivalente, que atua na pré-escola, passadas três décadas da promulgação da Constituição Cidadã, a sétima na história do nosso país, e tendo completado 24 anos da vigência da nossa*

*atual LDB, prepara adequadamente o futuro professor para o exercício da docência junto às crianças pequenas? O professor é preparado para escutar efetivamente a criança?*

A LDB N° 9.394/96 (BRASIL, 1996) representou um marco legal do início da transição da formação de professores do nível médio para o ensino superior, conquista de lutas empreendidas por educadores e pesquisadores da área no início da década de 1980 (PIMENTA et. al. 2017), mas também trouxe, no seu bojo, a racionalidade financeira, que importou para as políticas educacionais elementos, estratégias e concepções, pertencentes ao mundo empresarial, como preocupações sobre custo-benefício, eficácia na execução e excelência no produto (LIBÂNEO, 2012).

Tal racionalidade imprimiu na educação a lógica do estado mínimo, característica do neoliberalismo que atualmente é marcante na educação nacional, e passados 23 anos da promulgação da LDB em vigor, as pesquisas constataam que o curso de pedagogia, que tem como eixo articulador a docência, também acumula o desafio de preparar o egresso para responder por mais de 16 aptidões.

O curso forma docentes para atuar na gestão escolar, nos espaços não escolares, na educação inclusiva, assim como forma o professor polivalente. Tais demandas formativas acabam por comprometer a identidade do curso, assim como dos profissionais que habilita, pois existem especificidades em cada um destes segmentos que envolvem processos formativos complexos, e que no modelo atual de formação não são contemplados.

O curso de Pedagogia, a partir da promulgação das suas Diretrizes Curriculares Nacionais, passou a ser definido como um curso integrado, logo, forma tanto o professor para atuar na educação infantil, como aquele que irá atuar nos primeiros anos do ensino fundamental. Essa situação carrega consigo a concepção de que, *quem forma para mais pode formar para menos*, sem considerar que o professor de educação infantil necessita, para sua plena atuação, de conhecimentos pertinentes à primeira infância, o que o diferencia de um docente das demais etapas de escolaridade.

Para lidar com a criança de zero a seis anos o professor polivalente necessita, por exemplo, de conhecimentos específicos a respeito do desenvolvimento da motricidade, linguagem e cognição, em um nível diferenciado e mais aprofundado do que os docentes que atuarão junto à faixa etária dos 6 aos 10 anos, no ensino fundamental. Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 28), ao investigar o cenário da formação docente no Brasil e analisar as

DCNs, argumentaram: “deve-se considerar que é bem diferente formar-se um educador para a educação infantil e um professor alfabetizador [...]. Há peculiaridades que devem ser consideradas e essas não estiveram nas cogitações dos legisladores [...]”.

Os impasses presentes nas legislações, diretrizes e orientações curriculares contribuem para que haja diferenciação quanto ao valor social que é atribuído para a formação do professor polivalente. Em estudo recente realizado por Campos (2018), a pesquisadora ressalta que o modelo de formação para a docência na pré-escola, mesmo transcorridos vinte anos, na época em que realizou o estudo, após a promulgação da atual LDB, ainda acompanha a mesma orientação prevista para a formação de professores para atuação no ensino fundamental, sugerindo, como coloca a pesquisadora, uma extensão para “baixo”, conforme tradicionalmente se propôs para a escola primária, posicionamento que coaduna com a pesquisa realizada Gatti, Barreto, André e Almeida (2019).

As dificuldades presentes atualmente quanto à formação docente do professor de educação infantil, carregam marcas do passado que contribuem para que a crença acima mencionada persista, e para que a realidade da formação do professor de educação infantil não se altere, contribuindo para que não se dê a superação de tal situação no cenário da educação nacional, em que a formação do professor de educação infantil tem menos importância diante dos demais níveis de escolaridade.

Esta realidade compromete a formação deste professor que irá atuar junto às crianças de zero aos 5 anos e 11 meses de idade, que ao longo da história recebeu uma formação insuficiente e silenciadora, e ao ingressar no universo da educação infantil, ao lidar com a realidade escolar, precisa de saberes pedagógicos que a formação docente não contemplou. Esta lacuna reverbera na dificuldade de se constituir uma prática docente humanizada no contexto das escolas públicas, e a para a qual a DCN-EI (2013) sinalizou preocupação com o autoritarismo presente na relação adulto-criança, orientando que a proposta pedagógica das escolas, deveria garantir o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica das instituições, e nesse sentido precisaria ser elaborada:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2013, p.98).

As diretrizes existem e estão em vigor, porém, a realidade da educação infantil destoa da orientação legal. Em pesquisa recente realizada sobre a dimensão da escuta, do diálogo e da participação das crianças no contexto escolar, Schilke (2017, p.8) concluiu que: “[...] a sua participação na dinâmica escolar, pelo menos hegemonicamente, ainda é excludente, passiva e relativamente dissociada da possibilidade de intervenção no trabalho desenvolvido na escola”.

A retomada, tanto da história da formação do professor polivalente, como do percurso da educação infantil, indicam que a formação oportunizada para estes professores se deu, e continua a ocorrer, na direção do silenciamento destes profissionais, contribuindo para o silenciamento das crianças com quem os mesmos atuarão; um ciclo que esta pesquisa buscou caminhos para romper a partir do desenvolvimento de uma formação no lócus escola, que oportunizou a investigação da própria prática docente, tanto pelos professores participantes como pela pesquisadora, adotando como objeto de estudo a escuta das crianças.

Para tanto se faz necessário, a seguir, encaminhar a discussão na direção da atual Base Nacional Curricular de Educação Infantil (BNCC-EI), pois ela estabelece o currículo a ser desenvolvido junto às crianças pequenas, constando, entre as suas orientações, a escuta das crianças, porém, culmina em ser uma orientação que é acolhida pelos sistemas de ensino, escolas e professores, sem a devida atenção necessária quanto à proposta nela contida e a ideologia que a orienta.

#### **1.4 A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil**

A BNCC-EI foi aprovada pelo MEC de forma sigilosa, em caráter de urgência e sem uma ampla discussão ou participação social na sua construção, devido a pressões de grupos empresariais denominados por Freitas (2014) de reformadores empresariais da educação<sup>12</sup>, que hoje têm presença marcante na elaboração das políticas educacionais em nosso país (CARA, 2019).

---

<sup>12</sup> Luiz Carlos de Freitas, Doutor em Psicologia Experimental e Mestre em Educação, ao discorrer sobre o neoliberalismo, define como reformadores empresariais da educação, o grupo de empresários que tratam e lidam com a educação, como uma mercadoria assim como, compreendem a escola como uma empresa, que precisa e deve estar submetida a processos de gestão empresarial, ou seja objetivos claros, quantificação de metas, sistematização de processos, regulada por mecanismo de avaliação (provas em larga escala), premiação, punição e correção de desvios (FREITAS, 2014).

O contexto político nacional que antecedeu a elaboração e aprovação da 5ª versão da BNCC-EI foi marcado pelo impeachment da Presidenta Dilma Roussef em 2016, ocasião em que, em nosso país, as ideias neoliberais se aprofundaram na educação, movimento que atualmente cresce e que vem comprometendo negativamente a educação brasileira como um todo. Mediante o contexto descrito, o currículo proposto, ou seja, a Base evidencia o que Apple (2000, p. 53) nos coloca: “o currículo nunca é uma montagem neutra de conhecimentos [...] ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”.

Com o estudo realizado por Cara (2019), ficam evidenciados os interesses e tensões presentes na BNCC-EI, cuja proposta vem ao encontro dos anseios dos ultraconservadores, uma vez que excluiu, a pedido de representantes das frentes evangélica e católica, temas referentes à identidade de gênero e de orientação curricular.

Com essa exclusão, o governo do ex-presidente Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro, que chegou à presidência após o impeachment da presidenta Dilma Roussef, decidiu que não faria parte do currículo discussões e promoção de valores ligados ao enfrentamento do machismo, homofobia, sexismo, misoginia e, ainda, incluiu o ensino religioso devido às pressões do Movimento Escola sem Partido.

Para ilustrar o que pode resultar da aprovação da Base a partir de interesses dos ultraconservadores, podemos considerar, no caso, o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento referente ao código EI03EF01: “expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita [...]”. (BRASIL, 2018, p. 49).

Tendo em vista a exclusão dos temas censurados, podemos vislumbrar que o diálogo sobre violência sexual, por exemplo, pode não ser promovido junto às crianças, mesmo existindo pesquisas acadêmicas<sup>13</sup> que indicam que a professora, evidentemente a partir da escuta, é a maior responsável pelo desvendamento de tais ocorrências por meio de relatos verbais de crianças até 12 anos, do sexo feminino, que sofreram tal violência.

O conteúdo da atual BNCC vem estruturado na proposta de despolitização da educação, obstruindo as reais necessidades da educação nacional para que sejam escutadas e discutidas

---

<sup>13</sup> Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola, pesquisa realizada por Silvia Regina Viodres Inoue e Marilena Ristum, da Universidade Federal da Bahia. <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n1/a02v25n1.pdf>. Acessada em 26/10/2020.

com profundidade para se buscar avanços. Por este caminho é inculcido, nos sistemas educacionais, um currículo antidemocrático no qual a democracia não é compreendida como um conceito político, mais sim econômico e, ainda, conduz para que assuntos como violência contra a criança, as mulheres ou negros, por exemplo, que há tempos fazem parte das discussões curriculares em nosso país, sejam vistos como pertencentes à arena privada e não pública, o que representa um retrocesso (APPLE e NÓVOA, 1998).

Corrêa (2019), quando discorre sobre o alinhamento da proposta da Base com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas<sup>14</sup>, ressalta que a mesma aponta como importante medida, a identificação precoce das deficiências, e de crianças que apresentam riscos para desenvolver deficiências, como uma vantagem, entre outros aspectos, prevenir a marginalização. Também faz referência à “prontidão primária”, enfatizando a importância de as crianças serem monitoradas desde cedo no âmbito individual e sistêmico.

Alinhar a educação infantil nacional à Agenda 2030, do ponto de vista da autora citada, e desta pesquisa também, representa um retrocesso, pois reedita a ideia de que a educação infantil precisa preparar a criança para o ensino fundamental, além de abordar a deficiência de forma preconceituosa. Há muito o que avançar na educação infantil em nosso país, porém, nesse sentido, muitos esforços, pesquisas e investimentos já foram realizados na direção de superar as crenças mencionadas.

Também é preciso destacar que na educação oferecida nas escolas italianas, uma das inspirações para a organização da Base em campos de experiência, o currículo é construído com as crianças. Nesta proposta, a escola para as crianças pequenas não precisa ser preparatória e proporcionar continuidade para o ensino fundamental. Tal ideia aprisiona os educadores a um modelo que acaba como um funil, reduzindo o que é grande, em oportunidades, experiências e descobertas, em algo pequeno, conforme explicou Loris Malaguzzi: “[...] basta dizer que a escola para crianças pequenas precisa responder às crianças: ela deve ser um rodeio gigante onde elas aprendem a cavalgar cem cavalos, reais ou imaginários”. (GANDINI, 2016, p. 78).

---

<sup>14</sup> A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. São objetivos e metas claras, para que todos os países adotem de acordo com suas próprias prioridades e atuem no espírito de uma parceria global que orienta as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/> Acesso em 03/04/2020.

Nessa direção a BNCC-EI, alinhada à Agenda 2030, apresenta contradição entre princípios e proposta, o que é confirmado desde a sua introdução, quando coloca que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências, evidenciando assim, que é a lógica das competências que está no núcleo do processo formativo proposto para as crianças, lógica esta que é referência nos processos de avaliação em larga escala, com a qual a educação global é mensurada e que há previsão, desde que ocorreram as alterações na LDB em 2013, de englobar também a educação infantil.

A presença da lógica das competências na BNCC como um todo, se encontra alicerçada na ideia de que “[...] a educação deve ser um bem privado, e deve incorporar as competências, conhecimentos e valores “necessários” a um desempenho que intensifique a competitividade do sector privado” (APPLE, 1998, p. 36), ou seja, educar por competências não objetiva o desenvolvimento da criticidade, tampouco carrega um projeto emancipatório de educação. O foco é o desenvolvimento da cognição e não o desenvolvimento da criatividade, do corpo, da capacidade emocional e afetiva das crianças, uma vez que estas não podem ser medidas nos testes de larga escala. (FREITAS, 2014).

Sacristán (2011) nos coloca que o educar por competências tem o propósito de consolidar o que se aprende a partir do caráter funcional do que é ensinado, adotando o enfoque utilitarista direcionado para o saber fazer. Tal propósito é apresentado na introdução da atual Base, que define competência como: “[...] mobilização de conhecimentos de [...] habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8), e acrescenta que esta definição reconhece que a educação realizada sob a perspectiva das competências, contribuiu para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa, mais humana e consciente.

Entre as dez teses defendidas por Sacristán (2011), sobre a aparente utilidade das competências para educação, o autor esclarece que a linguagem não é neutra, e a interpretação dela dependerá da lente que escolhermos, ou até mesmo da lente que estiver ao nosso alcance, para lermos o que determinada linguagem apresenta, no caso aqui discutido, a linguagem adotada na BNCCEI.

[...] utilizar as competências no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos, e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando em se tratar de algo completamente novo. (SACRISTÁN, 2011, p. 16).

Esse contexto me permite pressupor que a Base foi constituída e implantada desconsiderando a concepção de que um currículo oficial comum representa, para a educação, conforme nos mostra Freire e Shor (2011), uma proposta autoritária e mecânica de organização do ensino, que demonstra falta de confiança daqueles que elaboram as políticas educacionais do país, na competência dos professores e na habilidade dos estudantes, como também anuncia a intenção de manipular as atividades por eles desenvolvidas.

Permite-nos, ainda, intuir que a Base foi concebida a partir do pressuposto de que as escolas são um campo vazio, como se as escolas não tivessem uma existência válida: “As escolas criam currículos [...] nas escolas há currículos! Currículos criados em cada dia, em cada aula [...]” (OLIVEIRA, 2019, p. 57). Currículos que por vezes são ocultos, não são explicitados nos planos e nas propostas, não sendo por isso percebidos pela comunidade escolar, como por exemplo, mensagens implícitas nas falas dos professores (MOREIRA e CANDAU, 2007) que por vezes constroem a criança.

Nessa mesma direção cabe destacar um aspecto que, de tão corriqueiro e incorporado na rotina da escola, não é sequer mais discutido, que é a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora de tia, que representa, como nos coloca Freire (2012, p. 47), uma “inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”.

As palavras de Paulo Freire são cada vez mais atuais e colaboram para a compreensão de que a concepção de currículo que norteou a elaboração da BNCC se opõe à perspectiva freireana, que conceitua currículo como “a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. (SAUL, 2017, p.109).

Assim, a partir dos fundamentos epistemológicos adotados nesta pesquisa, assumo a necessidade de um olhar insurgente perante o currículo oficial, para fugir do engessamento que tenta capturar o cotidiano, apostando coletivamente na recriação de um currículo humanizado para as crianças pequenas, considerando as especificidades e singularidades de cada fase da criança, e conseqüentemente de cada contexto em que ela se encontra.

Nesse sentido, é importante considerar que a atual Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI), aprovada e homologada em dezembro de 2017, é a primeira

orientação curricular em que a ação de escutar foi considerada e mencionada como um pressuposto para o processo de ensino e aprendizagem, constituindo um dos cinco campos de experiência, intitulado como *escuta, fala, pensamento e imaginação*, apresentando a seguinte descrição:

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, BNCC-EI, 2018, p. 42).

Os cinco campos de experiência concebidos na BNCC-EI tiveram como aporte teórico os modelos de educação adotados na Itália, nas escolas de Reggio Emilia<sup>15</sup>, proposta e organização escolar que tem como princípio basilar a participação ativa da criança. Os pesquisadores Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016), que participaram da elaboração das primeiras versões da Base, argumentam que os campos de experiência não devem ser vinculados à área do conhecimento ou de disciplina escolar.

Esclarecem que cada um dos campos oferece, para as crianças, a oportunidade da interação com seus pares e demais pessoas, objetos, situações, além de oportunizar que cada criança atribua sentido pessoal para as interações que vivencia a partir das mediações realizadas pelos docentes, com o objetivo de qualificar e aprofundar as aprendizagens ocorridas no processo. Tal organização vem propor um olhar epistemológico mais apurado e mais sensível para as orientações presentes neste documento e, conseqüentemente, para a prática docente a ser adotada com base nas orientações contidas na BNCC-EI.

---

<sup>15</sup> Escolas de Reggio Emilia - O sistema Reggio Emilia é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor (EDWARDS; GANDINI e FORMANN, 2016, p. 13).

A proposta, olhada por este ângulo, vem carregada de legitimidade. Entretanto, em seu texto final a BNCC-EI não adentra às especificidades do que vem a ser a experiência, explicando brevemente o que os constitui, conforme transcrito a seguir:

“Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e de seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. [...] também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciado às crianças e associados, às suas experiências. (BRASIL, BNCC-EI, 2018, p.40).

Essa dimensão da experiência vem ao encontro das atividades que são oportunizadas para as crianças, e que por vezes não estão adequadas para determinada etapa de desenvolvimento em que elas se encontram, podendo estar além ou aquém do que ela está preparada para realizar; se não estiver claro para o professor o conceito de experiência, a organização da BNCC-EI pode ser interpretada pelo senso comum.

Ora, o conceito de experiência presente nos estudos da pedagogia, constituído por teóricos como John Dewey<sup>16</sup>, precursor deste conceito, nos diz que a experiência é “[...] uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1930 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO E PINAZZA, 2007, p. 34). Para Dewey, a experiência é regida pelos princípios da continuidade e da interação<sup>17</sup>, e de acordo com o teórico, se o que aprendermos com uma experiência for verdadeiramente significativo, teremos condições de usar as aprendizagens ocorridas em experiências futuras. Acrescenta que escola e professores precisam ter saberes que lhes possibilitem extrair dos ambientes físicos e sociais tudo que pode vir a contribuir para fortalecer experiências valiosas, uma vez que há experiência que não é educativa, pois gera obstáculos e impede a ocorrência de experiências posteriores; estas podem ser interessantes, mas ficam perdidas e não desencadeiam condições para novas experiências (PINAZZA, 2007).

---

<sup>16</sup> DEWEY, John. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf> Acesso em 08/04/2020.

<sup>17</sup> Dewey explica o princípio da continuidade ou continuidade experiencial pelo conceito de hábito (ou, como prefere, hábitos intelectuais), não como um modo mais ou menos fixo e rotineiro de fazer as coisas, mas como permanência de dados de experiências vividas, pela pessoa, dos quais ela pode lançar mão a qualquer momento, influenciando na qualidade das experiências subsequentes. (PINAZZA, apud DEWEY, 2007, p. 76) [...] Condições objetivas externas determinam sua natureza quando envolvidos em um jogo recíproco com as condições internas do indivíduo. Este é o segundo princípio que define o valor da experiência: a interação entre as condições externas e internas, o que se chama de situação (PINAZZA, 2007, p. 76).

Nesse sentido, a seguir discuto a escuta proposta na BNCC-EI, e se ela traz consigo uma nova proposta para a prática docente.

### **1.5 A Escuta das crianças na educação infantil: constituindo meu objeto de pesquisa**

Considerando, conforme citado anteriormente, que a atual BNCCEI traz pela primeira vez a formalização da experiência da escuta da criança, e por entender que, para ser pedagógica, a escuta é, segundo a pedagogia freireana, um aspecto fundamental para uma educação dialógica, volto a ela meu olhar mais atento, e questiono: a escuta sugerida e presente no campo de experiência “escuta, fala e pensamento”, em um currículo imposto e estruturado sob a lógica das competências, a ser concretizada a partir de uma prática docente focada no saber fazer, está propondo algo novo, que poderá contribuir para ressignificar a prática docente na Educação Infantil? Meu entendimento é que não, pois há necessidade de aprofundar sua compreensão para além de uma aquisição de competência.

Entendo que a escuta presente no campo de experiência “escuta, fala e pensamento”, explicitada na BNCC-EI, está na contramão de uma proposta curricular em que se objetiva formar crianças livres, críticas e criadoras, pois centrada no saber fazer oriundo da pedagogia das competências; as orientações contidas nela conduzem a um “que fazer” de crianças e adultos que não questiona, não transforma e não humaniza (FREIRE, 2016), condição que restringe o aprendizado de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, e, conseqüentemente, diminuiu as possibilidades de ressignificação da prática docente.

Tal realidade curricular, no ponto de vista deste estudo, carece de uma atuação docente crítica e problematizadora da realidade escolar para que coletivamente, nas escolas, se possa discutir e construir um currículo considerando os respectivos contextos, com o propósito de irromper com as propostas curriculares capturadas pela lógica prescritiva.

De acordo com a atual BNCC-EI, cabe ao professor polivalente garantir, no processo de ensino, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além de ter como direcionamento para suas ações educativas, nove objetivos<sup>18</sup> que foram estabelecidos para o campo de experiência que contempla a escuta.

---

<sup>18</sup> Anexo F

Isso me leva a considerar que a escuta sugerida está inserida em uma proposta curricular que não foi pensada e elaborada considerando a realidade das escolas, os contextos em que estão inseridas, as demandas dos professores, dos alunos, e da comunidade escolar; desconsiderou também o conhecimento construído pelas pesquisas educacionais que abordam o silenciamento histórico das vozes infantis nas salas de aula.

A Base trata a ação de escutar de forma simplória, utilitária e mecânica, uma vez que evidencia que tal escuta deve ser compreendida e realizada sob a ótica de um saber fazer. Enfim, a atual proposta, distante da realidade e das necessidades urgentes presentes no “chão” das escolas brasileiras, traz para o seu interior, de forma autoritária, a “política dos pacotes”, que carrega no bojo a crença de que os professores são incapazes de saber e criar, cabendo-lhes implementar acriticamente o que é estabelecido verticalmente, e

[...] o curioso nisso tudo é que, às vezes, os “sabichões” e as “sabichonas” que elaboraram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase deixam implícito nos seu discurso que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante, entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola, e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. (FREIRE, 2012, p 36).

Diante desse cenário, e por assumir que o escutar é parte essencial de uma educação dialógica, assumo como objeto de estudo para esta pesquisa a escuta das crianças, defendendo que a escuta, para ser pedagógica, deve ser entendida como um direito da criança, direito que se concretiza a partir de uma educação humanizadora e de qualidade para as crianças pequenas, na qual a prática docente precisa ter como finalidade, oportunizar espaço para a criança narrar, questionar, experimentar, observar, brincar, imaginar, fantasiar, construir sentidos para suas vivências, ou seja, participar ativamente do seu processo de aprendizagem, sendo compreendida como co-construtora do seu processo de aprendizagem.

No próximo capítulo apresento os estudos realizados que oportunizaram a elaboração da questão problema que orientou esta pesquisa, entre eles, estado da questão, levantamento bibliográfico, que oportunizou um olhar crítico sobre as pesquisas acadêmicas, e dois estudos que objetivaram uma busca pela escuta das crianças, tanto na legislação da educação infantil, como no cenário em que a investigação se desenvolveu.

## **CAPÍTULO II - A ESCUTA DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS, NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E NO CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO**

*Às vezes eu me pego pensando assim: é o que eu tenho a dizer que é importante, ou é o que o aluno tem para falar que é importante? Esse questionamento a gente enfrenta na educação.*

*Prof.<sup>a</sup> Lúcia*

*[...] coerente com a minha natureza social e historicamente constituindo-se, devo ir mais além das indagações fundamentais em torno do que faço, de como faço, de com que faço o que faço e desafiar-me com outras indispensáveis perguntas: a quem sirvo fazendo o que faço, contra que e contra quem, a favor de que e de quem estou fazendo o que faço.*

*Paulo Freire (1994, p.148)*

## **2 - A ESCUTA DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS, NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E NO CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO**

A construção de um percurso para a escuta das crianças pequenas, nesta tese, foi marcada por questionamentos que buscaram problematizar o lugar ocupado por esse objeto de pesquisa, primeiramente nas produções acadêmicas, e, posteriormente, na legislação educacional brasileira em vigor a partir de 1996 relacionada à educação infantil, bem como no cenário em que a investigação se desenvolveu.

A partir destes estudos surgiram os elementos que levaram à elaboração da questão problema que orientou esta pesquisa e, a seguir, discurso sobre cada um deles.

### **2.1 O Estado da Questão: a escuta das crianças nas pesquisas educacionais**

Para desenvolver um levantamento que oportunizasse um olhar crítico, sobre as pesquisas educacionais já produzidas, recorri às orientações dos pesquisadores Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), que propõem o Estado da Questão (EQ). Trata-se de uma lógica que orienta o levantamento bibliográfico realizado pelo pesquisador, ajudando-o a situar seu objeto de estudo no universo da ciência. Por conseguinte, o EQ possibilita a construção de um caminho metodológico que prioriza analisar os objetivos, procedimentos, fontes de consulta e resultados, características que precisam ser observadas ao longo da realização do levantamento bibliográfico.

O panorama composto foi elaborado a partir de dados obtidos junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, e na plataforma *Scielo*<sup>19</sup>, com recorte temporal de 2006 até o primeiro semestre de 2019.

O ano de 2006 foi estabelecido como ano referência para o início do levantamento, em decorrência da aprovação da Lei Nº 11.274/2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo

---

<sup>19</sup> Scientific Eletronic Library Online

sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, alterando assim, de oito para nove anos a duração do ensino fundamental e tornando obrigatória a matrícula a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2006).

Neste momento, ocorreu oficialmente a alteração da idade de permanência na Educação Infantil, até então denominada de Educação Pré-escolar, na qual a criança era atendida até os 6 anos e, gradativamente, a partir da nova lei, passou a ocorrer o encurtamento da idade de atendimento desse nível de escolaridade para 5 anos.

Este marco se fez relevante em decorrência da minha vivência profissional se dar na área da coordenação pedagógica e ter experienciado, cotidianamente, a transição advinda da Lei Nº 11.274/06, episódio que marca minha atuação na tentativa constante de manter as classes de 1º ano na unidade que atuo, por considerarmos coletivamente, equipe gestora e docentes, que os espaços escolares, mobiliários, rotina, enfim, toda a dinâmica diária da unidade que era destinada unicamente para a educação infantil, ser a mais adequada para a respectiva faixa etária, quando comparada a uma unidade de ensino fundamental.

Nesse sentido, por ocasião dos estudos para construção desta tese, foi valoroso me situar, na condição de pesquisadora e coordenadora pedagógica, quanto à produção acadêmica elaborada no período de transição da lei e buscar, neste recorte temporal, pesquisas que abordassem temas próximos da temática da escuta de crianças, e que me oportunizaram definir, mais precisamente, meu objeto de pesquisa, movimento que se deu na perspectiva descrita a seguir.

A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2004, p. 11).

Os elementos destacados pelos pesquisadores, especificamente a lógica, a sensibilidade e a intuição, foram predominantes na definição dos descritores que orientaram as buscas pois, ao selecionar palavras como escuta de crianças, escuta na educação infantil, escuta e currículo, *escuta pedagógica* e escuta, os resultados oportunizavam o contato com pesquisas que traziam a palavra escuta no título, porém, por vezes, demonstravam, com termos similares, inclinação para minha intenção de pesquisa. O critério final que apresentou resultado mais favorável na obtenção de pesquisas, que agregaram efetiva contribuição, foi com o descritor *escuta na*

*educação infantil*, que oportunizou a seleção 18 produções acadêmicas, 14 dissertações e quatro teses.

Acrescento que, a partir de tentativas de ampliação do recorte temporal escolhido, com a finalidade de localizar trabalhos nos quais a escuta estivesse adjetivada, identifiquei seis concepções de escuta empregadas nas respectivas pesquisas, e que alicerçaram a elaboração da *escuta pedagógica*.

Especificamente com a denominação *escuta pedagógica*, foco do meu interesse, localizei uma pesquisa e dois artigos, e devido à semelhança, à primeira vista, que apresentou com esta pesquisa, optei por incluí-la, mesmo extrapolando o citado recorte.

A seguir apresento dois quadros elaborados com os dados das respectivas pesquisas selecionadas para compor este levantamento.

**Quadro 1** - Levantamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

INSTITUIÇÃO CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR
Universidade Federal Fluminense <b>Dissertação</b>	A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital <sup>20</sup> .	FONTES (2006)
Universidade Federal Fluminense <b>Dissertação</b>	Quando me escutares te direi que existo: uma compreensão das autorias infantis na escola	FARIA (2015)
Universidade Federal do Rio de Janeiro <b>Dissertação</b>	Educação Infantil e direito: o que dizem as crianças	JESUS (2015)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo <b>Dissertação</b>	O olhar docente sobre a escuta autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquista e desafios	ALBOZ (2016)

<sup>20</sup> Pesquisa anterior à Plataforma Sucupira. Obtive acesso à dissertação a partir de contato telefônico e e-mails enviados para a Universidade Federal Fluminense, Biblioteca Central de Gragoatá. Em 18/03/2019 recebi a dissertação escaneada.

<b>INSTITUIÇÃO CATEGORIA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
Universidade Federal da Bahia <b>Dissertação</b>	A queixa escolar na educação infantil: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade de Salvador	CACIO SILVA (2016)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo <b>Dissertação</b>	Encanto e coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emília e a política para educação infantil no município de São Paulo	VILMA SILVA (2016)
Universidade Federal da Bahia <b>Dissertação</b>	O que dizem e como são entendidas as crianças em ambiente de educação infantil	VANILZA SILVA (2017)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo <b>Tese</b>	As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da educação infantil	SOARES (2017)
Universidade Federal Fluminense <b>Tese</b>	Palavras (ocas) o vento leva... as dimensões da escuta, do diálogo e da deliberação no estudo da participação infantil a partir da representação estudantil em uma escola pública municipal <sup>21</sup>	SCHILKE (2017)
Universidade Federal da Bahia <b>Dissertação</b>	A prática pedagógica e a oralidade na educação infantil	SANTANA (2018)
Universidade Municipal de São Caetano do Sul <b>Dissertação</b>	Os círculos de cultura na educação infantil: construindo uma prática dialógica	MARQUES (2018)

Fonte: elaboração própria.

<sup>21</sup> Esta pesquisa consta no Banco de Teses Capes, porém, o acesso ao trabalho na íntegra só foi possível em decorrência de contato telefônico com a Biblioteca da Universidade Federal Fluminense, que escaneou o trabalho na íntegra e me enviou por e-mail, explicou que nem todos os trabalhos são disponibilizados no banco de teses da universidade por uma questão de política interna.

**Quadro 2** - Levantamento bibliográfico realizado na BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

<b>INSTITUIÇÃO CATEGORIA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
Pontifícia Universidade Católica de Campinas <b>Dissertação</b>	A gente tem que falar para crescer: possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante escutas das narrativas infantis	SALOMÃO (2008)
Universidade de Brasília <b>Dissertação</b>	Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil	NUNES (2009)
Universidade Estadual Campinas <b>Dissertação</b>	Projeto tutoria escolar: escuta e acolhimento	FIRER (2013)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo <b>Tese</b>	Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças	VIVIANE SILVA (2014)
Universidade de Sorocaba <b>Dissertação</b>	Experiências no cotidiano da Educação Infantil: olhar, dialogar, inventar	ANA SILVA (2016)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho <b>Tese</b>	Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na Educação Infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	CELIA SILVA (2017)
Universidade de São Paulo <b>Dissertação</b>	A participação é um convite a escuta um desafio: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos	ARCURI (2017)

Fonte: elaboração própria.

As 18 pesquisas acessadas pertencem a programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, sendo oito em universidades federais, sete em universidades particulares e três em universidades estaduais.

A região sudeste concentra o maior número de pesquisas que apresenta problemática semelhante à especificidade da minha investigação, com 77,77%, seguida da região nordeste, com 16,66%, e centro-oeste e sul, que correspondem, cada uma delas, a 5,57%. Quanto à região

norte, não localizei trabalhos nos respectivos bancos que estivessem alinhados com a minha intenção de pesquisa.

No tocante ao levantamento de artigos científicos relacionados ao tema, utilizei como critério os trabalhos publicados nos últimos cinco anos, em periódicos com padrão Qualis<sup>22</sup>, porém, em decorrência da escassez de artigos relacionados ao tema, houve a necessidade de ampliar a busca com os descritores “narrativas de crianças” e “educação infantil”, tanto no título quanto nas palavras-chave, o que oportunizou a localização na plataforma *Scielo*, de sete artigos.

**Quadro 3** - Levantamento bibliográfico realizado nos periódicos

ANO	PERIÓDICO	QUALIS	TÍTULO	AUTORIA
2004	Educação e Pesquisa	A1	A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital	Rejane de Souza Fontes
2005	RBE	A1	A escuta pedagógica à criança hospitalizada	Rejane de Souza Fontes
2007	Educação e Pesquisa	A1	Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil	Tizuko Morchida Kishimoto; Maria Leticia R. dos Santos e Dorli Ribeiro Basílio
2009	Psicologia: Reflexão e Crítica	A1	Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças à Escola Infantil	Vivian Hamann Smith; Gabriela Sagebin Bordini e Tania Mara Sperb
2015	RBE	A1	A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade de educação.	Joana de Freitas Luís; Sofia Andrade e Paula Coelho Santos

<sup>22</sup> Criado para atender a necessidades específicas do sistema de avaliação, o Qualis é o resultado do processo de classificação de periódicos, anais, jornais e revistas utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. As categorias indicam a qualidade e o âmbito de circulação das publicações em local, nacional ou internacional. (CAPES, 2014).

ANO	PERIÓDICO	QUALIS	TÍTULO	AUTORIA
2016	Pro-posições	A1	Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil	Sonia Kramer; Maria Fernanda R. Nunes; Alessandra Evelin B. Pacheco; Andrea Ferreira C. Oliveira e Aline Lopes Martins
2016	Educação e Pesquisa	A1	Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social.	Sandro Vinicius S. dos Santos e Isabel de Oliveira e Silva

Fonte: elaboração própria.

## 2.2 A escuta das crianças: o que dizem as produções acadêmicas?

Com o objetivo de compreender como a escuta das crianças era empregada ou referenciada nos trabalhos selecionados, optei por olhá-los atentamente sob a perspectiva da dimensão experiencial tratada por Stake (2011): “os pesquisadores experienciais buscam várias realidades, os diferentes significados que as diferentes pessoas atribuem para o funcionamento das coisas” (STAKE, 2011, p.74).

Subsidiada pela proposta do autor, busquei nas pesquisas os diferentes significados que se atribuíam para a escuta, ou para palavras similares que despertavam minha percepção, para adentrar mais detalhadamente nos achados e investigar como a escuta havia sido abordada nas respectivas pesquisas, aspecto fundamental para o delineamento do percurso investigativo que vim a desenvolver.

Selecionei experiências que representaram revelações perspicazes (STAKE, 2011), e que contribuíram com minha compreensão pessoal, tanto no tocante à escuta, como na metodologia e referenciais teóricos.

Após a leitura minuciosa das 18 pesquisas e dos sete artigos, verifiquei que os temas variados, presentes nos trabalhos, evidenciavam que a escuta possibilitou investigar a autoria e o protagonismo infantil, o direito das crianças, queixa escolar, políticas para educação infantil, diálogo, participação e acolhimento das crianças na escola, prática pedagógica e prática dialógica, oralidade, narrativas infantis, qualidade da educação e culturas infantis.

Dentre os trabalhos em que a escuta esteve presente, as pesquisas realizadas por Celia Silva (2017), Viviane Silva (2014) e Vanilza Silva (2017) utilizaram a observação participante, entrevistas e vídeo gravações como procedimentos metodológicos. Ambas as investigações convergiram para os mesmos pontos: de que há uma prevalência de atos por parte do adulto, a conter verbalmente a criança, com posturas autoritárias, e que na educação infantil, o ato de cuidar das crianças pequenas é marcado pelo disciplinamento moral.

Contribuições significativas para o amadurecimento da escuta como uma possibilidade formativa junto aos docentes da educação infantil, vieram de trabalhos em que os pesquisadores concluíram o quanto o ato de escutar a criança fez diferença para a constituição da sua práxis enquanto pesquisador, conforme Faria (2015, p.127) enfatiza: “[...] é necessário a escuta atenta como atitude formadora do pesquisador [...] posso dizer que foi somente quando parei para escutar as crianças que me tornei pesquisadora”.

Nesta mesma direção, Firer (2013), que desenvolveu seu estudo a partir de conceitos oriundos da psicanálise, reconheceu a relevância da escuta no movimento da investigação que empreendeu. Ao estudar a tutoria escolar, o referido pesquisador perspectivou a escuta como um ato que exige coragem por parte daquele que escuta, para que esta ação possa acontecer efetivamente.

[...] fui escutando os meninos falarem sobre o que os incomodava na escola, e senti que eu deveria deixar de ouvir e escutar. Ter coragem de escutar, sem saber o que vai acontecer [...] para conhecer e reconhecer o que eles são, ao invés de ouvir o que eu queria ouvir. (FIRER, 2013, p.35).

Contribuições profícuas também vieram das investigações que entrelaçaram diálogo, prática docente e escuta das crianças, todas desenvolvidas na perspectiva freireana, assim como a minha tese. Salomão (2008) enfatizou que a promoção do diálogo não se faz sem a escuta, considerando o diálogo uma ação docente transformadora no campo educacional.

Alboz (2016), Soares (2017) e Marques (2018) abordaram a escuta, ora como realidade já constituída na prática docente, ora como atitude docente que precisa ser construída para se estabelecer relações mais horizontais entre criança-adulto. A necessidade apontada visa romper com a predominância do discurso e práticas docentes autoritárias no âmbito da educação infantil, problematizando assim o silenciamento das vozes das crianças.

Nesta mesma direção, objetivando investigar as práticas e interações desenvolvidas em sete instituições públicas, entre elas creches e pré-escolas, e com aporte teórico na filosofia do

diálogo de Martin Buber (2014)<sup>23</sup>, e na sociologia da infância, os pesquisadores Kramer *et al.* (2016, p.09) constataram a presença de: [...] práticas repetitivas, voltadas a atividades mecânicas de ensino, sem levar em conta as interações infantis [...].

Schilke (2017), ao desenvolver uma pesquisa colaborativa para investigar a participação infantil a partir da experiência da representação estudantil em uma escola pública, enfatizou que a compreensão do fenômeno da participação, que era simultaneamente objeto e estratégia metodológica, foi reconstruída na dinâmica da investigação.

[...] Isso ocorreu, pois os obstáculos, as conquistas, as dúvidas vividas no diálogo com as crianças impulsionaram investimentos práticos-teóricos-práticos que produziram deslocamentos que (re)construíram nossa relação, constituindo formas mais ativas de participação infantil na dinâmica da escola. (SCHILKE, 2017, p. 131).

Singulares contribuições vieram deste estudo, apontando que o objeto (participação) desempenhou duas funcionalidades distintas, e que o exercício do diálogo veio a impulsionar investimentos práticos/teóricos/práticos, colocação que indicou a relevância de investigar a escuta das crianças com intencionalidade pedagógica.

Os estudos realizados por Vilma Silva (2016) e Arcuri (2017) tiveram como principal base conceitual teórica, a pedagogia da escuta adotada nas escolas de Reggio Emilia, idealizadas por Loris Malaguzzi<sup>24</sup> (2016). Os pesquisadores sinalizaram a necessidade de que políticas públicas educacionais também se tornem políticas para a educação da infância, por conta do distanciamento que há entre a legislação e a realidade vivenciada pelos educadores na escola pública, e concluíram que há necessidade de a escuta ser parte integrante do processo de construção do currículo.

Nesta mesma direção, duas pesquisas que investigaram a qualidade do ensino sinalizaram as inquietações dos seus autores quanto à ausência da escuta. A primeira delas afirma que “a necessidade de escutar as crianças se torna urgente, sobretudo na atual situação

---

<sup>23</sup> Martin Buber (1878-1965) – teólogo e filósofo austríaco, desenvolveu a filosofia do diálogo na sua obra mais notável *Eu e Tu* publicada em 1923. Para Buber o diálogo não é apenas relacionamento dos homens entre si, mas é o seu comportamento, a sua atitude um-para-com-o-outro, cujo elemento mais importante é reciprocidade da ação interior. (Zuben, 2001). Martin Buber é referência de Paulo Freire e é por ele citado na obra *Pedagogia do Oprimido* quando apresenta a Teoria da ação dialógica.

<sup>24</sup> Loris Malaguzzi (1920 – 1994) – pedagogo italiano que após a Segunda Guerra Mundial construiu juntamente com a comunidade da cidade de Reggio Emilia na Itália, um sistema de educação para as crianças na qual o potencial intelectual, emocional, social e moral da criança é cuidadosamente cultivado e orientado. [...] Malaguzzi é o pensador cujo nome merece ser pronunciado com a mesma referência oferecida a seus heróis, Froebel, Montessori, Dewey e Piaget. (EDWARDS; GANDINI e FORMANN, 2016, p. 14).

da obrigatoriedade da pré-escola [...] nesse contexto a educação infantil corre o risco de se tornar uma extensão do ensino fundamental” (JESUS, 2015, p. 108). A segunda, por sua vez, ao abordar a relação entre a escuta sensível e qualidade na educação infantil, sinalizou: “na pesquisa o sentimento foi de frustração. Viu-se dois mundos na sala de aula, o dos adultos e das crianças. Raros foram os momentos de diálogos das crianças com os adultos” (NUNES, 2009, p.93).

Smith, Bordini e Sperb (2009) concluíram, a partir de um estudo etnográfico, que as narrativas infantis acontecem mais em momentos informais, e que consideram que há a necessidade de ampliar a escuta, o estímulo e a interlocução entre os pares para promover diferentes gêneros e estilos narrativos ao longo de toda rotina escolar.

Luís, Andrade e Santos (2015) ressaltaram que a participação da criança é um referencial da qualidade do ensino e a escuta ativa, o questionamento e o encorajamento do diálogo são atitudes que defendem ser positivas por parte do adulto, representando competências essenciais para o atingimento da qualidade referenciada. Santos e Oliveira e Silva (2016) evidenciaram em seu trabalho, que consistiu em um estudo de caso, a importância da repercussão da fala das crianças no planejamento e nas ações educativas dos docentes.

O entrelaçamento entre escuta e qualidade de ensino encontra, no trabalho de Kishimoto, Santos e Basílio (2007), a dimensão da formação em contexto na profissionalização docente como caminho para mudanças nas práticas, com vistas à melhora da qualidade do ensino, e ressaltam que as práticas de ouvir a criança, de contar histórias criando espaço para as suas narrativas, são necessárias de serem estimuladas, pois são coerentes com as pedagogias que respeitam a maneira como a criança compreende o mundo, ou seja, as pedagogias da infância.

No percurso do levantamento aqui apresentado encontrei eco nas palavras de Stake (2011, p.80), quando esclarece: “a pesquisa qualitativa é uma tarefa disciplinada em busca da compreensão experiencial, com pequenas partes sendo agregadas a percepções maiores”. Nesse sentido compreendi que cada uma das pesquisas trazia uma contribuição diferenciada para a minha intencionalidade de escutar pedagogicamente a criança pequena.

Nessa busca aproximei-me de investigações que empregaram diferentes tipos de escuta para desenvolver seus trabalhos. No total, encontrei seis concepções diferentes de escuta, que

vieram a contribuir com a concepção de *escuta pedagógica* elaborada nesta pesquisa, e que foi empregada com a mesma nomenclatura no estudo desenvolvido por Fontes (2003, 2004, 2005).

Em sua dissertação e em dois artigos, a autora se fundamenta na obra “Criança hospitalizada – atenção integral como escuta à vida”, organizada por Ricardo Burg Ceccim e Paulo R. Antonacci Carvalho (1997), na qual tal escuta foi desenhada para ser utilizada pelo pedagogo para atendimento da criança hospitalizada, ou seja, em espaços não-escolares, contexto em que a pesquisadora desenvolveu seus estudos, concluindo que:

[...] o direito a ter um acompanhamento pedagógico em hospital já é conhecido em lei [...], mas não foi reconhecido pela prática e ampliado a todas as crianças hospitalizadas deste país. O direito a um trabalho pedagógico de boa qualidade em hospital nasce atrelado ao movimento de humanização [...]. Esse movimento deveria ultrapassar os hospitais e ganhar a sociedade [...] como também deveria invadir a escola e possibilitar a inclusão de crianças que, embora estejam matriculadas, têm doenças crônicas e precisam se afastar periodicamente da escola para serem hospitalizadas. (FONTES, 2004, p.7).

As aproximações e distanciamentos teóricos e metodológicos que existiram entre as 18 pesquisas e sete artigos, que constituíram a etapa de estudo da questão aqui apresentada, contribuíram significativamente para a definição da investigação da escuta das crianças pequenas como possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil, pelo caminho metodológico da pesquisa-ação pedagógica.

Igualmente oportunizaram a elaboração da escuta agregando qualidades para que a escuta das crianças possa ser compreendida como pedagógica, uma vez que este estudo buscou caminhos para a construção de novos conhecimentos a respeito do ato de escutar.

A seguir, apresento um quadro síntese contendo as diferentes concepções de escuta presentes nos trabalhos considerados na pesquisa bibliográfica (anteriormente apresentada) que contribuíram para a concepção de *escuta pedagógica* adotada nesta tese e descrita no capítulo 3.

### **2.3 Concepções de escuta presentes nas produções acadêmicas analisadas.**

As concepções de escuta, abaixo elencadas, apresentam pontos comuns que sustentaram a elaboração dos aspectos estruturais que constituem a *escuta pedagógica* como uma possibilidade de prática investigativa nos processos de pesquisa da prática docente. Acrescento

que as escutas, classificadas como sensível e pedagógica, são assim denominadas pelos respectivos autores que as conceberam e as situei a partir das teorias que as sustentam.

#### Quadro 4 - Síntese das concepções de escuta

CONCEPÇÕES	AUTOR
<i>Escuta freireana:</i> [...] é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um, é a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta à abertura do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.	FREIRE (1996, p.135)
<i>Escuta sensível:</i> apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, e de mitos.	BARBIER (2004, p. 94)
<i>Pedagogia da escuta:</i> que se apresenta não como uma pedagogia para a escola, mas como uma pedagogia para a vida, [...] que precisa ser aberta a necessidade do outro, sensível a necessidade de ouvir e ser ouvido [...] assumir responsabilidade pelo que é compartilhado [...]	EDWARDS, GANDINI, FORMAN (2016, p.236)
<i>Escuta compreendida a partir da Pedagogia da Infância:</i> a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na Co-definição da sua jornada de aprendizagem.	OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA. (2007, p.28)
<i>Escuta pedagógica concebida no tocante ao atendimento hospitalar:</i> escuta realizada no sentido de atenção integral, estar atento, para perceber e escutar quando as crianças expressam angústias, dúvidas, seus medos [...] para que se possa ajudar dentro do alcance pedagógico é necessária uma escuta efetiva do processo cognitivo.	CECCIM e CARVALHO (1997)

Fonte: elaboração própria.

As percepções, oportunizadas pelas cinco concepções de escuta presentes nos achados de pesquisas, me permitem afirmar que todas apresentam o entendimento de que o ato de escutar carece, por parte daquele que escuta, de vontade e interesse em escutar o outro, assim como desprendimento do seu ponto de vista para escutar o que o outro pronuncia, o que por vezes não se restringe apenas à fala. Todas convergem para o mesmo entendimento de que escutar consiste em uma ação mais complexa que, imbuída de intencionalidade, permite escutar muito mais que

as palavras, mas, igualmente, o que não é dito oralmente, o que é manifestado a partir de gestos, atitudes, olhares e, inclusive, silêncios.

Os conceitos de escuta identificados no estudo da questão subsidiaram a elaboração da escuta qualificada como pedagógica: uma escuta com intencionalidade de conhecer a criança a partir do ponto de vista da criança, conhecer suas impressões, dificuldades, interesses enfim, uma escuta em que o docente possa acolher sua fala e considerá-la na sua tomada decisão quanto ao processo ensino e aprendizagem.

Nesta direção, o levantamento bibliográfico contribuiu para a assunção da *escuta pedagógica* como objeto de pesquisa e culminou no encaminhamento de mais duas ações investigativas que se mostraram necessárias para ampliar o olhar investigativo sobre a escuta das crianças, e que apresento nos itens a seguir. São elas: levantamento na legislação educacional em busca da escuta das crianças como orientação pedagógica, tanto na L.D.B 9.394/96 (BRASIL, 1996) como na DCNEI, e estudo exploratório<sup>25</sup> com o objetivo de me apropriar, de que forma meu objeto de pesquisa estava inserido no contexto em que a investigação se desenvolveu.

## **2.4 A escuta das crianças na legislação educacional da Educação Infantil**

A discussão sobre a escuta na legislação educacional brasileira da Educação Infantil foi realizada neste item, tomando por base a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e 2009.

O reconhecimento nacional de que a criança tem o direito de ser atendida em creches e pré-escolas, vinculando esse atendimento à área educacional, se deu no ano de 1988, portanto, há 33 anos. Em decorrência da minha questão de pesquisa, interessou-me questionar: o direito conquistado incluiu também o direito da participação, da fala e o direito de ser escutada?

---

<sup>25</sup> De acordo com Minayo (2011), a fase exploratória consiste na produção do objeto de pesquisa, incluindo nesta etapa a elaboração de hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, conforme se deu no estudo exploratório mencionado.

Revisitando a LDB N° 9.394/96, ocasião em que a educação infantil passou a integrar a etapa inicial da educação básica, situando-se no mesmo patamar que o ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996), temos referência à educação infantil, conforme destaco a seguir:

Art. 4º O dever do estado com a educação escolar pública será mediante a garantia de:

IV - Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

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

Art. 30 A educação infantil será oferecida:

I – em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

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

A lei determina que a criança deve ter o desenvolvimento integral garantido, o que engloba o desenvolvimento psicológico, social e intelectual, logo, me permito inferir que tal desenvolvimento presume seu direito de participar ativamente do seu processo de aprendizagem, de falar e de ser escutada, porém, como coloca Oliveira (2011)<sup>26</sup>, ao discutir e retomar a história da educação infantil no Brasil, as urgências às quais esta lei atendeu, considerando que a educação carrega o traço da urgência na tomada de decisão, e da pressão no sentido da conquista, não trouxeram, na sua essencialidade, o pedagógico.

O pedagógico na educação infantil precisou lidar com a questão do assistencialismo que marca o seu percurso histórico, e conforme coloca Kuhlmann Jr. (2010, p.180) com relação ao momento que antecedeu a aprovação da nossa segunda LDB: “[...] a pré-escola estava se expandindo, e os educadores criticavam o assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória”, mas, como o próprio pesquisador defende em seus estudos, as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas com finalidades educacionais, porém, predomina a concepção do ensino assistencialista em tais instituições, que culmina na fragilidade das propostas e ações para este nível de escolaridade.

---

<sup>26</sup> Professora Doutora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Livre-Docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, creche, formação de professores, desenvolvimento infantil e currículo para educação infantil. Dados obtidos na Plataforma Lattes. Acesso em 29/07/2020.

Concordo com as colocações realizadas por Kuhlmann Jr (2010) que encontram eco na pesquisa realizada sobre a qualidade de educação infantil na qual Campos et.al (2011, p. 395) conclui:

As turmas de pré-escola têm acesso restrito a materiais que possibilitam a exploração das diversas experiências que as crianças pequenas deveriam vivenciar nesta etapa da educação, com algumas áreas significativas sendo negligenciadas [...] verifica-se que a maioria das turmas de pré-escola da amostra não incorporou modelos de organização do tempo e do espaço que possibilitem às crianças maior autonomia, a oportunidade de escolha e o trabalho em pequenos grupos [...] parece haver poucas oportunidades para brincadeiras e atividades de motricidade ampla (CAMPOS. et. al, 2011, p.395).

Fica evidenciado que o pedagógico, âmbito em que a escuta das crianças precisa se dar, não se desenvolveu de forma favorável, pois, 11 anos após a educação infantil ter sido incluída na LDB nº 9.394/96, a pesquisa referente à qualidade da educação infantil evidenciou significativas fragilidades que indicavam que a escuta das crianças não foi garantida, nem tampouco pensada como uma ação inerente à prática docente; o que foi garantido foi o acesso, porém, a busca pela qualidade ficou em segundo plano.

Quanto ao acesso ao Relatório “Educação para Todos”, publicado pelo MEC em 2014, consta que houve um avanço significativo no período de 2000 a 2013, nas matrículas na educação infantil, de 5.338.196 para 7.590.600, sendo que o atendimento em creches triplicou, e o atendimento à pré-escola cresceu em torno de 10%. Ou seja, em 2000 as pré-escolas atendiam 4.421.332 crianças, uma quantidade considerada expressiva no citado estudo, e em 2013 registravam 4.860.481 matrículas (BRASIL, 2014).

Passados dez anos da promulgação da LDB Nº 9394/96, em 2016, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese dos indicadores de 2015, na qual consta que a taxa de escolarização para a faixa etária de crianças compreendidas entre 4 a 5 anos de idade, que no ano de 2007 apresentara os maiores índices de aumentos, pois cerca de 70% das crianças dessa faixa etária frequentavam a escola, em 2015 evidenciou que essa proporção havia avançado para 84,3% (IBGE, 2016).

Nos dados mais recentes, obtidos junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, o número de crianças que têm acesso à educação formal e que estão inseridas na educação básica, de acordo com o Censo Escolar do ano de 2019, totalizam 3.947.235 matrículas iniciais na pré-escola; dessas, 374.439 se referem à educação especial. Especificamente no cenário da investigação, no mesmo ano foram efetivadas 2.839 matrículas iniciais, sendo que destas, 569 foram destinadas para atendimento das crianças em período integral (BRASIL, INEP, 2019c).

Estes números reforçam que a expansão ocorreu e o acesso foi garantido. Mas, volto à questão inicial: com que qualidade pedagógica? O direito a ser escutada, como ficou?

As resoluções que estabeleceram, nos últimos 20 anos, as diretrizes para a educação infantil, buscaram apresentar orientações que pudessem conduzir reflexões a respeito das concepções de infância e, conseqüentemente, da educação infantil, que pudessem nortear a prática docente, a organização curricular, a elaboração das propostas pedagógicas, enfim, que buscassem dar um norte, tanto pedagógico, como administrativo aos sistemas de ensino nacional.

Entre algumas dessas publicações, destaco a Resolução da Câmara de Educação Básica Nº 1/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e dos Parâmetros Nacionais da Qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2 (publicados em 2006). Essas publicações, de acordo com os estudos que realizei, me permitiram considerá-la mais densa e abrangente do que as publicações atuais que orientam a educação infantil (BRASIL, 1996, 1999, 2006).

Identifiquei que os aspectos de cunho pedagógico, nos quais a escuta precisa ser contemplada, apareceram estabelecidos como regras na Lei Nº 12.976/2013 (BRASIL, 2013), que por sua vez alterou a Lei nº 9.394/96, e dispôs sobre a formação dos profissionais da educação, além de outras providências, como aumentar o tempo de escolaridade da população brasileira, instituindo, obrigatória e gratuita, a educação básica dos 4 ao 17 anos de idade e, principalmente, assegurando a pré-escola entre os 4 e 5 anos de idade. Constam, no artigo 31, dois incisos que se destinam especificamente para o atendimento pedagógico. São eles:

Art. 31 A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013).

Estes incisos fixam que há de se ter mecanismos nas escolas que garantam o efetivo acompanhamento das crianças e, evidentemente, tal determinação traz a prerrogativa de que seja adotada uma ação pedagógica que cumpra o estabelecido na lei, pressupondo-se que para seguir a regra estabelecida, há de se adotar uma prática docente que permita a interação adulto-criança e criança-criança. Tal interação, para acontecer de forma responsável e plena, carece

de espaços/tempos nos quais a criança participe com sua oralidade, que lhe seja dada voz, ou, como é o objetivo desta pesquisa, que ela seja escutada. Deste modo, infiro que a escuta das crianças precisaria compor e orientar a prática docente, para atender ao dispositivo legal.

Acrescento, fundamentada nas colocações de Kuhlmann Jr (2010) e Oliveira (2011), às discussões realizadas a partir da promulgação da Constituição de 1988, que objetivaram rever as concepções sobre educação infantil e refletir sobre como trabalhar pedagogicamente com as crianças pequenas. Discussões que sinalizaram a necessidade que sempre esteve latente entre aqueles que se debruçaram sobre a questão da educação infantil: buscar uma forma mais adequada para se lidar com a educação escolar das crianças pequenas.

No mesmo sentido, o Ministério da Educação fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCN-EI), resultado de estudos conjuntos entre associações, universidades, pesquisadores e Ministério da Educação. Sobre o texto, enfatizo que,

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. (BRASIL, 2010, p.7).

Especificamente nesta fase da escolaridade, há uma grande tendência a se fazer exatamente o oposto do que propõe diretriz, que é ensinar conteúdos que constituem o rol daqueles itens que serão cobrados nas avaliações institucionais, e que se entende que a criança precisa dominar para não iniciar o ensino fundamental em defasagem de conhecimentos, conforme evidenciado na pesquisa de Jesus (2015), mencionada no item 2.1 deste capítulo, e que coaduno em decorrência da minha experiência profissional como coordenadora pedagógica na educação infantil. Porém esta realidade é conflitante com o artigo 11, da Resolução Nº 5/2009 (BRASIL, 2009).

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, *sem antecipação de conteúdos* que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009). (Grifo meu).

É notado que existiu a preocupação de, nas DCN-EI, orientar um trabalho mais adequado a ser desenvolvido junto às crianças que frequentam a educação infantil na etapa que

antecede o ingresso no ensino fundamental, e nessa direção, um ano após a divulgação das diretrizes, Oliveira (2001, p.122) que trabalhou na sua elaboração acrescentou: “os pontos contemplados neste documento irão contribuir para que o desenvolvimento infantil se faça em direções mais críticas, afetuosas, lúdicas, colaborativas e solidárias”, o que esta pesquisa entende que deveria se dar na direção da escuta efetiva da criança.

As mesmas diretrizes também apresentaram orientações no que se refere à escuta das famílias, no sentido de conhecer a criança a partir do núcleo familiar: “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010, p. 19). Concordo que esta etapa é parte constitutiva da relação escola e família, mas, repito, “parte constitutiva”, necessitando da participação da criança a partir da sua voz, da sua escuta, para se caminhar na direção da constituição de uma prática docente mais adequada para a criança pequena.

## **2.5 A escuta das crianças no cenário da investigação – estudo exploratório**

As reflexões que elaborei quanto à escuta das crianças, no cenário da investigação, me conduziram a realizar um estudo exploratório acerca das situações em que as crianças são efetivamente escutadas e em quais espaços escutar as crianças era/é uma necessidade, uma prerrogativa para que o atendimento à criança se efetive.

Nesse sentido, me aproximei da área da saúde pediátrica (no cenário da investigação), uma vez que, como coordenadora pedagógica, tinha ciência do trabalho desenvolvido pelos profissionais que neste setor atuam e obtive contribuições de uma fonoaudióloga que atuava na triagem das crianças que são encaminhadas pelas unidades escolares para avaliações clínicas, momento em que as crianças são escutadas.

A prática profissional dessa área da saúde, como colocou a fonoaudióloga, tem como prioridade dar voz às crianças, com o objetivo de que as mesmas participem de um diálogo que oportunize sua escuta global, com o propósito de obter um diagnóstico para elaboração de sua avaliação quanto ao acompanhamento fonoaudiológico de que necessita, ou ainda, encaminhamento para avaliação dos demais profissionais, como psicólogos, por exemplo, quando se faz necessário, assim como devolutiva para unidade escolar após esta etapa, com as orientações necessárias quanto às dificuldades apontadas pela escola.

Aspectos relacionados à aprendizagem das crianças, como o não reconhecimento de cores, números, ausência de repertório vocabular, falta de estímulo para falar, inibição e atraso na linguagem decorrente do pouco contato com portadores textuais, ou estratégias que contribuam com o enriquecimento do universo vocabular, são os diagnósticos mais frequentes. Tais demandas, conforme argumentou a profissional, não precisariam chegar para atendimento fonoaudiológico ou psicológico, pois estão relacionadas ao campo pedagógico que constitui o processo ensino aprendizagem, no contexto escolar.

Também acompanham as dificuldades apontadas, o parecer da professora e, conseqüentemente, da escola, que elencam como razões para os respectivos encaminhamentos, problemas como: atitudes violentas por parte da criança no convívio com seus pares e o fato da criança não falar na escola.

Das dificuldades diagnosticadas, assim como das apontadas pela respectiva unidade escolar, a profissional depreendeu que há situações em que o adulto/docente precisa conquistar a criança, e acrescenta que às vezes, a escola nem sabe o quanto já fez bem para a criança, porque ela não falou na escola o que está aprendendo, culminando no parecer da professora de que ela não fala. Mas ela fala, ou então fala errado por conta de uma cultura familiar empobrecida.

No contexto desta pesquisa, a contribuição advinda deste relato foi significativa, pois apresentou evidências da ausência da escuta da criança e da necessidade de, no âmbito da escola, se investigar caminhos para que a criança desenvolva sua oralidade, sua fala, sua linguagem, como a fonoaudióloga enfatiza.

Em seu relato, também descreve as tentativas que ela e as demais fonoaudiólogas empreendem, no sentido de contribuir com o trabalho docente, realizando, nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), reuniões para situar os professores a respeito do trabalho desenvolvido pelo setor da saúde, da diversidade de casos atendidos e, simultaneamente, abordar conteúdos como dislexia, atraso na fala e na linguagem.

Observa, ainda, que em função da sobrecarga de atividades e das condições precárias de trabalho e carreira do magistério, há pouco interesse por parte dos docentes em dialogar sobre os temas, assim como percebe que há docentes que participam apenas devido tal horário constituir sua jornada de trabalho, sem estarem realmente disponíveis para se aprofundar nos conteúdos tratados.

A pertinência da narrativa somada às impressões quanto ao trabalho docente presentes no relato, contribuíram na constituição do meu olhar investigativo sobre a escuta das crianças. O levantamento bibliográfico, a busca pela escuta das crianças na legislação educacional e o estudo exploratório no cenário da investigação permitiu a assunção da *escuta pedagógica* como objeto de pesquisa, e como decorrência contribuiu para a elaboração da questão problema orientadora desta pesquisa: “como a *escuta pedagógica* pode contribuir com os processos formativos de ressignificação da prática docente na Educação Infantil?”

A seguir apresento o capítulo das bases epistemológicas da pesquisa de tese, definindo a pedagogia freireana como o espaço teórico em que elaborei a *escuta pedagógica*.

### **Capítulo III - BASES EPISTEMOLÓGICAS**

*Depois que eu fiz a leitura da Pedagogia da Escuta comecei a prestar mais atenção na fala das crianças, nas brincadeiras, porque eu observava de longe, pois nesta hora eu tenho que dar conta de agenda e de outras coisas, então raramente me sento para brincar com eles [...].*

*Prof.<sup>a</sup> Andréia*

*[...] Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa de, igualmente, ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a prática melhor.*

*Paulo Freire (2012, p. 126).*

### 3. BASES EPISTEMOLÓGICAS

Neste capítulo assumo a pedagogia freireana como a base epistemológica em que alicerço esta pesquisa, uma pedagogia eminentemente crítica, que se posiciona radicalmente contra toda forma de opressão presente na sociedade e conseqüentemente, contra as formas de opressão que se encontram no contexto escolar e que repercutem diretamente na relação que se estabelece entre o adulto e a criança.

Foi nas bases epistemológicas desta pedagogia que me orientei para elaborar a *escuta pedagógica* aqui apresentada, uma proposta contra hegemônica que evidencia meu gosto em ser gente, gente que mesmo consciente das condições desfavoráveis sociais, econômicas, políticas, materiais e ideológicas em que nos encontramos, acredita esperançosamente, que as barreiras podem ser superadas (FREIRE, 2002), barreiras que silenciam as vozes infantis. Uma proposta que fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na reflexão crítica, pressupostos da pedagogia freireana, objetivou construir caminhos para uma educação mais humanizada no contexto da educação infantil.

Para tanto, discorro, primeiramente, sobre as aproximações que realizei com o materialismo histórico dialético para compreender a razão de ser e modo de ser do meu objeto de pesquisa e a seguir adentro a pedagogia crítica freireana.

#### 3.1 Caminhos teóricos da *escuta pedagógica*

Para a investigar meu objeto de pesquisa, a escuta das crianças denominada intencionalmente de pedagógica, construindo conhecimentos teóricos e práticos sobre sua razão de ser e seu modo de ser, e assim compreender sua natureza, me aproximei do método materialista histórico dialético (MHD), criado por Karl Marx<sup>27</sup>, que, conforme Netto (2011) e Frigotto (2010) enfatizam, não se ocupou, em sua obra, em pensá-la como método, mas sim

---

<sup>27</sup> Karl Marx (1818 – 1883) – Marx desenvolveu uma densa e extensa obra que abarca importantes conceitos filosóficos, econômicos e históricos, além de abrir caminho para uma ampliação do método sociológico. Ficou conhecido por sua teoria de **análise e crítica social**, que reconhecia uma divisão de classes sociais e a exploração de uma classe privilegiada e detentora dos meios de produção sobre uma classe dominada. O conjunto de seus conceitos importantes compõe o que Marx denominou de materialismo histórico dialético, um método de análise social e histórica baseado na luta de classes. Sua obra mais importante é O Capital. (NETTO, 2011).

como um caminho para a compreensão sobre como se produz um determinado fenômeno social e o seu caráter histórico.

Frigotto (2010, p. 86) define a dialética materialista como: “[...] uma postura, um método de investigação, e uma práxis, um movimento de superação e de transformação”, de um processo que se dá em um tríplice movimento de crítica, de construção de um novo conhecimento e de uma nova síntese no plano do conhecimento e da ação, o que se traduziu, nesta pesquisa, em um movimento que se iniciou a partir da minha visão de mundo, uma visão que se constituiu a partir da problematização da realidade educacional na qual estou inserida.

A aproximação desta pesquisa do MHD trouxe a compreensão de que a realidade que causa inquietações no pesquisador, e o leva a elaborar hipóteses e possibilidades de encaminhamento para os problemas que vê, não é estática, mas sim dinâmica, e se constituiu histórica para ser compreendida no movimento dialético.

A dialética é um atributo da realidade e não do pensamento e, como tendência filosófica, “vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico” (SEVERINO, 2016, p. 122), ou seja, a realidade que se constituiu a partir de tensões e contradições reflete, em nosso objeto de pesquisa, suas características, o que implica compreender que a nossa primeira visão de mundo é apenas um reflexo da realidade estudada.

O pesquisador, portanto, no movimento de pesquisa, precisa superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas dos fatos empíricos para chegar nas leis fundamentais que regem o objeto pesquisado, para poder enxergá-lo sem véus, para enxergá-lo no conjunto e não parcialmente. Este processo, em que construímos o inventário crítico, é assim denominado por Frigotto (2010, p. 88):

É na investigação que o pesquisador tem que recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; aprender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos e mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão da realidade que se fez da realidade estudada.

Nesta pesquisa, a partir do inventário crítico apresentado no capítulo 2, foi possível enxergar a ausência da escuta das crianças como orientação pedagógica a ser adotada pelos docentes, uma ausência histórica, que somente no ano de 2018, passou a ser contemplada na

BNCCEI, mas, uma escuta concebida sob uma visão de mundo oposta a assumida nesta pesquisa.

Sendo assim, a visão de conjunto oportunizada pelo inventário crítico, contribuiu para a decisão de desenvolver uma pesquisa de campo, com propósitos formativos investigativos, para ir além da aparência (NETTO, 2012) do meu objeto de pesquisa. Aparência observada a partir da realidade educacional, dos estudos teóricos e do estado da questão.

Para tanto, reafirmando minha visão de mundo problematizadora, objetivei trazer para a pesquisa os sujeitos que, assim como meu objeto, sofreram os impactos históricos dos contextos sócio-político-culturais-econômico em que estão inseridos, para juntos/em parceria, construirmos compreensões sobre as possibilidades que a *escuta pedagógica* pode apresentar contribuindo com a ressignificação da prática docente na educação infantil, e assim nos aproximarmos da essência desse objeto (NETTO, 2012).

Para esta tomada de decisão foi fundamental a perspectiva que Frigotto (2012) enfatizou em relação ao MHD, quanto a representar, também, a unidade teoria/prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade, logo, o MHD se fez presente na construção da práxis transformadora, tal como esta pesquisa objetivou, ou seja, a partir da investigação da prática buscar a superação de práticas docentes enraizadas na educação bancária (FREIRE, 2016) que contribuíram para o silenciamento das vozes infantis, e dessa forma desencadear a construção de uma práxis da escuta.

O processo de pesquisa, que decorreu do movimento investigativo proposto pelo materialismo histórico dialético oportunizou, a partir do inventário crítico já citado, a compreensão de que seria na pedagogia freireana, eminentemente crítica, e que traz na sua base constitutiva o MHD, que esta pesquisa deveria se fundamentar conceitualmente para constituir os conhecimentos sobre a *escuta pedagógica*. Isto posto, a seguir discorro sobre a pedagogia crítica que tem na formação docente, a centralidade dos seus estudos.

### **3.2 Pedagogia Crítica – da denúncia do silêncio ao anúncio da *escuta pedagógica* das vozes infantis**

A pedagogia é compreendida neste estudo como a ciência da educação (FRANCO, 2008) que dá legitimidade à ação docente, e assim o faz por ser uma ciência que se constitui em um movimento constante e ininterrupto, impulsionado pela crítica e autocrítica, no qual é possível construirmos conhecimentos científicos e, é nesta direção que esta pesquisa objetivou se desenvolver, ou seja, construiu conhecimentos sobre o objeto investigado: a *escuta pedagógica*.

O par dialético anúncio-denúncia, evidenciado no subtítulo, sinaliza que assumo um posicionamento crítico, me opondo e denunciando o silenciamento das vozes das crianças pequenas que ocorre no contexto da educação infantil, assim como anúncio, a partir da investigação desenvolvida, uma possibilidade de rompimento com tal realidade.

A denúncia, que se originou a partir do exercício da minha curiosidade epistemológica, foi constituída a partir da minha práxis, enquanto coordenadora pedagógica mediando a práxis docente, e se constituiu alicerçada na leitura da realidade vivida no cotidiano e marcada pela presença, no contexto da educação infantil, de práticas docentes inadequadas que ainda não priorizavam, em todas as escolhas e ações docentes, as especificidades da criança pequena, seus tempos de aprendizagem, seus desejos, interesses e percepções, e que encontrou eco e validade tanto nas pesquisas bibliográficas realizadas, como no estudo exploratório, ambos apresentados nos capítulos 1 e 2 respectivamente.

Esta compreensão culminou na elaboração do pensamento profético, como nos coloca Freire (2000), que fala como está a realidade. Uma realidade que, na educação infantil, se constituiu a partir da adoção de práticas autoritárias, assim como de uma formação docente que, também, silenciou os professores, e que não priorizou, e ainda não prioriza, na formação docente realizada no *lócus* escola, estudos e pesquisas sobre a escuta das crianças, não vislumbrando-a como um conhecimento relevante e uma ação docente estrutural para o avanço da qualidade do ensino e a concretização de uma educação humanizada.

Denunciar, na perspectiva freireana implica, também, em anunciar, o que pode vir ou não a ser a realidade em que se considere a escuta das crianças no contexto escolar e, assim, o anúncio da busca por uma nova realidade se deu, neste estudo, a partir da questão de pesquisa:

como a *escuta pedagógica* pode contribuir nos processos formativos de ressignificação da prática docente na Educação Infantil?

O anúncio de uma realidade que pode vir a ser materializado, a partir da investigação da *escuta pedagógica*, objetivou que a escuta, ao se concretizar, venha representar uma experiência significativa, tanto para a criança, como para o adulto/professor (a), reverberando na constituição de uma prática mais humanizada, uma prática que ao considerar a voz da criança estará assentada em escolhas e atitudes éticas, assertiva que vai ao encontro dos achados de pesquisa realizada por Cacio Silva (2016), que evidenciam a relevância da escuta das crianças no contexto da educação infantil:

[...] Como achados temos o entendimento de que as queixas escolares já surgem na Educação Infantil e que, em bairros populares, podem ser marcadas, significativamente, por fatores sociais e históricos que atravessam tal contexto. Pode-se dizer, também, que como espaço de aprendizagem e cuidado de crianças pequenas, ainda é marcado pelo disciplinamento moral, sustentado pelo preconceito que permeia as relações entre educadores (as), as crianças pobres/negras e suas famílias (CACIO SILVA, 2016, p. 9).

Tendo em vista a realidade expressa acima, que coaduna tanto com a realidade descrita nas pesquisas citadas no capítulo 2, assim como com a vivenciada por mim, em minha trajetória profissional na educação infantil, o anúncio que realizo representa uma possibilidade de sonhar, vislumbrando uma realidade que, no movimento de vir a ser, estará problematizando e se contrapondo ao silenciamento das vozes infantis que carrega consigo uma opressão histórica.

Nesta mesma direção, a pesquisa que realizei compreendeu que é preciso denunciar a proposta de escuta evidenciada na BNCC-EI: uma escuta das crianças que vem alicerçada em um modelo de educação e currículo pragmatista neoliberal, uma escuta que poderá não resultar em uma nova realidade.

Esta afirmação se justifica considerando que a escuta, tal como está inserida na atual Base, tende a se materializar a partir de práticas mecanicistas guiadas por uma lógica positivista, lógica em que a pedagogia crítica, na qual esta pesquisa está alicerçada não cabe, como nos coloca Franco (2017), pois carregam ideologias opostas. A pedagogia crítica nos auxilia na compreensão das grandes desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira, como também, seus princípios têm potencial para nortear a construção de ações transformadoras das relações sociais de dominação presentes no cenário educacional nacional.

A denúncia e o anúncio que sintetizam as inquietações que desencadearam este estudo, para que possam resultar em uma nova realidade, precisam estar alicerçadas em uma pedagogia que se posicione diante da realidade, dos fatos e dos contextos.

E é nesse sentido que a Pedagogia Crítica criada por Paulo Freire (GADOTTI, 1995, MACLAREN, 1998; SHOR, 2016; GIROUX, 2016; FRANCO, 2017), que trata do processo de formação humana no âmbito teórico e prático, que oferece subsídios para que possamos compreender como se dá a construção e a apropriação dos conhecimentos, ideias, valores, atitudes que contribuem para que ocorra a emancipação dos sujeitos, como também a transformação das relações de dominação (FRANCO, 2017), é o campo teórico e prático em que esta pesquisa e a investigação de campo, que dela decorreu, se consolidaram.

Fundamentar este estudo nos saberes advindos da pedagogia crítica representa percorrer um caminho estratégico no qual a mudança na prática docente é vislumbrada como possibilidade. Um caminho que precisa ser desenhado e para o qual não há receitas, padrões ou protocolos.

A decisão de investigar a escuta das crianças encaminhou o estudo para a questão do silenciamento das vozes infantis, um ponto sensível que está diretamente relacionado com as relações de poder, conforme indicaram as pesquisas citadas no capítulo 2, os estudos teóricos que subsidiam esta investigação e minha experiência profissional.

Nesta direção, Morrow e Torres (1998, p. 141) nos colocam que “a questão do poder e do conhecimento, bem como o modo pelo qual as manifestações de poder medeiam todas as formas de interação humana [...] são centrais para a pedagogia crítica”, logo, a pedagogia crítica apresenta um universo de conhecimentos que possibilitaram, para este estudo, a elaboração de indagações, reflexões e propostas de ação na dinâmica da investigação a respeito da tênue linha no cotidiano da educação infantil, que ora apresenta discursos a favor de uma criança ativa, ora, contraditoriamente, adota práticas docentes silenciadoras dessa criança.

Ao discorrer sobre a pedagogia crítica e retomar os ideais freireanos que a estruturam, Shor (2016) nos coloca que a educação libertadora propõe a superação da contradição educador-educandos na direção de ambos se constituírem, ao mesmo tempo, educadores e educandos, logo, no contexto desta pesquisa, olhar para a relação adulto/criança na educação infantil subsidiada por esse pressuposto da pedagogia crítica, alicerça a proposta da *escuta pedagógica*

como uma possibilidade de se construir relações horizontais que se desprendam do autoritarismo, oportunizando o aprendizado de ambos.

Giroux (2016), ao discorrer a respeito da pedagogia crítica, adentra às características inatas do pensamento crítico e destaca que:

[...] O pensamento crítico oferece uma forma de pensar para além da aparente naturalidade ou inevitabilidade do estado atual das coisas, desafiando pressupostos validados pelo “senso comum”, elevando-se para além dos limites imediatos da própria experiência, enérgico em um diálogo com a história, e imaginando um futuro que não se limita a reproduzir o presente (GIROUX, 2016, p. 299, tradução nossa).

Ir além da aparente naturalidade com que o silenciamento das vozes infantis é visto no contexto da educação infantil, um espaço em que este silenciamento representa disciplina, é essencial para esta investigação que se concretiza a partir de uma proposta contra hegemônica. A proposta de escutar as crianças se faz enérgica, à medida em que revisita o passado para construir compreensões sobre o presente, buscando religar adulto e criança pelo caminho do diálogo, diálogo que, historicamente, por sua vez, não foi privilegiado no processo formativo docente.

É na pedagogia crítica que esta pesquisa se fundamenta e se inspira para desenvolver uma investigação que busca construir um futuro que transcenda o presente, objetivando, a partir da escuta das crianças a ser realizada pelo docente, destituir do lugar comum que ocupam no contexto escolar no século XXI, as práticas silenciadoras das vozes infantis.

Maclaren (1998), ao falar da pedagogia da possibilidade de Paulo Freire, enfatiza que a pedagogia crítica introduziu novas abordagens ao ensino e à aprendizagem.

A pedagogia crítica é um modo de pensar, negociar e transformar a relação entre o ensino na sala de aula, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais da escola, as relações sociais e materiais da comunidade, envolvendo a sociedade e o Estado-Nação (MACLAREN, 1998, p. 68).

E é na direção de transformar as relações na sala de aula, que se dão entre adultos e crianças, que esta pesquisa pensa criticamente sobre o silêncio das vozes infantis, problematiza esta realidade e busca construir caminhos para a mudança a partir de uma formação docente, objetivando principalmente compreender e analisar como a *escuta pedagógica* pode contribuir nos processos formativos de ressignificação da prática docente na educação infantil, uma vez que a formação docente é a prioridade da pedagogia crítica.

Esta prioridade, conforme nos coloca Shor (2016) ao se posicionar a respeito da importância da pedagogia freireana para a formação docente nos dias atuais, se encontra prejudicada em decorrência do triunfo do neoliberalismo na educação, que representa também, segundo o autor, um triunfo sobre favorecimento das práticas bancárias e acrescenta ainda, em suas colocações, que:

[...] Os professores estão na base de uma burocracia formidável que sufoca sua autonomia, criatividade e talentos críticos. Para superar esta situação, a formação de professores deve formar agentes de mudança na escola e na sociedade. [...] É preciso estudar como os professores agem para mudar a própria prática [...] os programas de professores deveriam estudar como as crianças aprendem, como a educação em massa cresceu e como funciona. (SHOR, 2016, p. 306, tradução livre).

As palavras do autor fez-me perseguir a mudança sugerida e caminhar na direção indicada, buscando a ressignificação da prática docente a partir da investigação da própria prática pelos professores, uma vez que a pedagogia crítica nos possibilita construir e refletir junto com o outro, perceber o que o outro sabe ou não sabe; busca também possibilidades para romper com a lógica linear, a lógica do não pensamento, a lógica presente em uma educação guiada por protocolos que retiram a reflexividade da prática docente (FRANCO, 2017), que obstaculiza que a temática da escuta das crianças seja encarada com a importância e a urgência que esta pesquisa atribui.

A pedagogia crítica subsidiou este estudo na elaboração do pensamento divergente, ou seja, aquele que discorda das práticas docentes silenciadoras e possibilitou a reflexão e busca por alternativas, como a que esta pesquisa apresenta que é de escutar a criança pequena com a intencionalidade pedagógica. Um pensamento que no exercício da criticidade, argumenta, pesquisa, faz perguntas, busca respostas, constrói novos paradigmas e novas possibilidades. Nesse sentido, procurei elaborar um processo em que os docentes pudessem construir conhecimentos sobre a *escuta pedagógica*, e que tanto eles, como as crianças, não fossem objetos, mas sim sujeitos da história conforme a pedagogia crítica nos coloca sobre o ser humano ser “naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão de que faz à História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p. 55).

Intervir, com a convicção de que é possível promover mudanças na prática docente, é o que esta pesquisa, alicerçada na pedagogia freireana, visceralmente crítica, se propôs, sonhando que a investigação da escuta das crianças possa deixar marcas positivas, materializadas na

constituição de uma prática docente mais humanizada. Uma prática elaborada, refletida e realizada por um docente que, pensando coletivamente e criticamente, poderá compreender a essência política do ato de educar, e caminhar na direção da emancipação, se redescobrimo capaz e desejoso de construir uma relação amorosa com a criança que educa, tendo em vista que “a amorosidade freireana se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade” (FERNANDES, 2017, p. 37).

### **3.3 Pedagogia freireana – espaço teórico e prático da *escuta pedagógica***

A pedagogia freireana, conforme nos coloca Zitkoski (2017, p. 210), “assume posição radicalmente comprometida com as lutas de humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação a vida concreta das pessoas”, e que está estruturada, fundamentalmente, no diálogo, na problematização e na reflexão crítica, representa o campo teórico e prático no qual o conceito de *escuta pedagógica* foi pensado e concebido.

A *escuta pedagógica* inspirada na perspectiva freireana tem, primordialmente, nesta pesquisa, o propósito de ressignificar a prática docente no contexto da educação infantil e, como consequência, humanizar a relação adulto/criança ou professor/aluno, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Com o objetivo de adentrar às especificidades da *escuta pedagógica*, três indagações norteiam o discurso aqui desenvolvido.

- O que representa escutar pedagogicamente uma criança/aluno?
- Quais as qualidades que a escuta precisa agregar para ser considerada pedagógica, e assim contribuir nos processos de ressignificação da prática docente?
- Como construir caminhos para a ressignificação objetivada?

Alicerçada nos princípios da participação e da colaboração, a *escuta pedagógica* representa mais do que simplesmente ouvir a criança/aluno. Representa observar atentamente os gestos, as posturas, os gostos, as preferências e dificuldades, além e principalmente, de ser uma escuta que tem o compromisso ético de estar atenta ao silêncio daquele (s) que se escuta: a criança pequena.

A *escuta pedagógica* é uma escuta amorosa, que precisa se dar a partir de um diálogo verdadeiro, de uma situação dialógica; também carece de ser realizada com empatia, ou seja, aquele que escuta a criança/aluno precisa estar aberto para a fala do outro, e no conjunto do ato de escutar, precisa ser uma escuta que enxerga, percebe e sente o outro/a criança na sua integralidade, com a intencionalidade de que sua fala seja considerada na tomada de decisão docente quanto aos percursos do processo ensino e aprendizagem.

Paulo Freire acreditava que a “educação podia melhorar a condição humana contrariando os efeitos de uma psicologia da opressão” e, finalmente, contribuindo para o que considerava ser a “vocação ontológica da espécie humana: a humanização” (TORRES, 1998, p. 50). Logo, a proposta de escutar as crianças com intencionalidade pedagógica vem imbuída do propósito de desnudar as ações docentes que oprimem a criança, silenciando-a na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, e assim, contribuir para que essa vocação não seja desvirtuada ou negada, resultando na desumanização.

Lutar pedagogicamente contra as formas de desumanização que se encontram enraizadas nas práticas irrefletidas adotadas na educação infantil é a escolha materializada nesta pesquisa a partir da investigação da escuta das crianças pequenas, que se efetivou a partir de um estudo no âmbito da epistemologia da prática, que tem, por sua vez, como base para se concretizar, a mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente (PIMENTA, 2005 e FRANCO, 2008).

Adotar a pedagogia freireana como alicerce deste estudo permitiu que perguntas, respostas e sonhos fossem sendo elaborados. Para tanto, recorri ao legado de Paulo Freire no tocante à importância da escuta nos processos educativos, e ressalto que, para compreendê-la nesta perspectiva, é preciso considerar o aspecto relacional que perpassa toda a sua obra. Especificamente, na obra *Pedagogia da Autonomia*, ao tratar do ato de escutar, o autor nos coloca a complexidade deste ato e nos adverte que escutar não é apenas ouvir, como também não representa acolher a fala do outro de forma acrítica.

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta a sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação (FREIRE, 2002, p. 135).

Logo, o ato de escutar representa uma atitude democrática do professor/a, que se dá para além do ato de ouvir, e que se amplia para o ato de observar, de forma global, a criança, gestos, atitudes, dificuldades e avanços. Nesta direção, escutar a criança sob a perspectiva freireana, contribui para escutá-la pedagogicamente, escutar oportunizando sua fala, e assim construir um caminho para romper com o silenciamento das crianças no contexto da educação infantil, uma situação que se consolidou no cenário da educação brasileira desde o início do processo de escolarização instalado em nosso país, conforme abordado nos capítulos anteriores.

Fundamentada em Freire, assumo, nesta pesquisa, que para que tal situação possa ser compreendida e objetivada, visando o rompimento do silenciamento e superação das práticas irrefletidas, é preciso que os docentes se percebam não como seres determinados pela história, mas como seres inconclusos, e capazes de agir para mudar, para que em oposição à reprodução de uma prática acrítica, possam problematizar sua realidade e atuar na direção da ressignificação da prática adotada.

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, do meu corpo. Reconhece meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade, que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites (FREIRE, 2001, p. 47).

É com a consciência de que é possível romper com o silenciamento das vozes infantis e construir novos conhecimentos com a *escuta pedagógica*, que esta pesquisa buscou religar adulto e criança, corpo, pensamento e ação, como mencionado na citação, a partir dos estudos teóricos e da experimentação do ato de escutar de forma intencional, investindo em ações formativas, que possibilitassem que os docentes se situassem na história e nas suas próprias histórias, para que entendessem as razões de ser do que se acredita estar posto e determinado e elaborassem, investigassem e construíssem sentidos para prática da escuta.

Assim, adotei o pressuposto que a investigação sobre a *escuta pedagógica* criaria oportunidades para que os docentes refletissem criticamente sobre os condicionantes que os

desumanizam, os despolitizam, os tornam profissionais cumpridores de protocolos e os desconectam do compromisso ético assumido na profissão docente, enfim, este estudo vislumbrou que há possibilidade de a práxis verdadeira acontecer.

A concepção de escuta que proponho é um ato problematizador que exige, daquele que escuta a criança, disponibilidade para desbloquear crenças limitadoras, que exige calma para respeitar os tempos na elaboração do raciocínio que desencadeia sua fala. Exige que a escuta seja respeitosa com real disponibilidade afetiva para acolher a fala da criança. Escutar pedagogicamente é um ato imbuído de compromisso ético e humano, requerendo profundidade na compreensão e interpretação dos fatos (FREIRE, 2002), na compreensão do ato de escutar e interpretar a fala da criança. Assumo esse pressuposto consciente de que “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais” (FREIRE, 2001, p. 47), e que tais limites devem ser respeitados, porém como a própria pedagogia freireana nos coloca também devem ser problematizados.

Nesta direção esta pesquisa isenta de otimismo ingênuo e reagindo ao pessimismo imobilizante (FREIRE, 2001) que por vezes envolve os profissionais da educação que adotam práticas acríticas, buscou com esta pesquisa a partir da investigação da própria prática pelos docentes, desocultar, por exemplo, a essência praticista contida na escuta proposta na BNCCEI, proposta está alicerçada na pedagogia das competências, uma pedagogia focada no saber fazer, que orientada pela racionalidade instrumental pode vir a obstaculizar a delicadeza, as peculiaridades que precisa existir entre escutar as crianças e acolher sua fala, permitindo que ela seja colaboradora no seu processo de aprendizagem.

Em *Professora Sim; Tia Não – Cartas a quem ousa ensinar* (2012), Paulo Freire nos instiga a refletir quanto à reciprocidade que pode existir no ato de falar, e acrescento, consequentemente, no ato de escutar.

Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. E é nela que a professora que fala ao e com o educando ouve o educando, não importa a tenra idade dele ou não e, assim, é ouvida por ele. Mas, ao aprender com o educando a falar porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também. (FREIRE, 2012, p. 91).

A postura democrática enfatizada acima, é a postura que esta pesquisa almeja a partir da *escuta pedagógica*. A fala da criança precisa ser escutada, porém, escutada a partir de uma postura de respeito, aceitação e ajuda perante o outro, posturas que do ponto de vista desta pesquisa, precisam ser experimentadas para serem construídas: “Não é difícil perceber como há tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo construídas na prática democrática de escutar” (FREIRE, 2002, p. 135).

A escuta, para se constituir pedagógica, precisa que as vozes das crianças não sejam interditadas por conta da adoção de práticas autoritárias instaladas na consciência docente a partir de uma racionalidade instrumental na qual se estruturou sua escolarização e sua formação inicial e que também se perpetua na sua formação continuada/serviço.

Esta racionalidade sustenta práticas que silenciam as crianças e, em espaços em que ela predomina, a situação é vista com naturalidade. Tal situação contribuiu para despolitizar o docente que fica atrelado à consciência ingênua (FREIRE, 2016), não percebendo, por exemplo, a relevância da escuta das crianças para o processo ensino e aprendizagem, assim como também, não percebe a importância de investigar sua própria prática como direito e necessidade, à medida em que não tem oportunidades para desenvolver um olhar crítico sobre sua ação docente, o entorno, o contexto e a realidade como um todo.

O conformismo, que implica na crença de que o que está posto assim está, assim como a tendência do sujeito se isentar de responsabilidade sobre a realidade, atribuindo à instituição o papel de resolver problemas, são crenças e posturas marcadas pela consciência ingênua que dificultam que o docente internalize que ele é agente de mudança e que tem um papel vital no processo de dar voz às crianças pequenas.

Esta investigação, que propõe a *escuta pedagógica* como um sonho democrático e solidário, uma utopia (FREIRE, 2002), uma proposta que possa vir desencadear a construção de uma prática docente mais humanizada na educação infantil, que representa uma proposta contra hegemônica ao fatalismo, ao imobilismo e a opressão, buscou, ao adotar a *escuta pedagógica* como o objeto desta pesquisa, e a racionalidade problematizadora como postura, contribuir com a transição da consciência ingênua para a consciência crítica.

A pedagogia crítica freireana oferece, portanto, elementos que se contrapõem à racionalidade instrumental do currículo, ao conceber a prática educativa como uma ação ética-política, que se concretiza a partir de uma racionalidade problematizadora. Trata-se de uma reflexão intencionalmente fundamentada na indignação e na

possibilidade de se construir uma outra realidade mais justa e solidária (SAUL, 2014, p. 2075).

A indignação mencionada na citação representou o fator preponderante para que, pela via da racionalidade problematizadora, a *escuta pedagógica* fosse concebida e elaborada com o propósito de contribuir na construção de uma realidade na qual a criança seja escutada, uma realidade em que o professor reflita sobre esta necessidade, se contrapondo e abandonando práticas atreladas à concepção bancária de educação.

As práticas bancárias, ao serem concebidas e adotadas, trazem, no âmago, a concepção de que os homens, e mais especificamente as crianças pequenas, são seres da adaptação e do ajustamento, concepção que está implícita na BNCC-EI, uma vez que está alinhada com a pedagogia das competências, que contribuiu para formar cidadãos autômatos e não autônomos, negando assim a vocação ontológica do homem de “ser mais” (FREIRE, 2016).

O pensamento autônomo se constrói na reflexão, na pesquisa e no coletivo como esta pesquisa propôs e possibilita o comprometimento e o engajamento na busca para transformar a realidade, carregando consigo a compreensão de que educar é formar, e formar carece de comunicação, de práticas democráticas em que o docente que escuta a criança/aluno, se abre para ela aprendendo a falar com ela, e não o contrário, como habitualmente se dá, falar para ela. “A desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (FREIRE, 2002, p. 130).

A racionalidade problematizadora que sustenta a *escuta pedagógica*, à medida em que ela está imbuída do propósito de contribuir para que os docentes desenvolvam sua autonomia, critica a realidade, se comprometendo com a libertação dos homens das situações opressoras e se constituindo a partir de “um esforço permanente para que os homens possam perceber criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2016, p. 100).

Problematizar, na perspectiva freireana, é o movimento que esta pesquisa acredita ser necessário ocorrer junto aos docentes que, historicamente, não tiveram espaços formativos que os possibilitassem elaborar questionamentos sobre a profissão, ou como estão e como se sentem diante do cenário global e local, como se veem no contexto da escola e da sala de aula, e sobretudo, conforme o interesse deste estudo, se pensam, o que pensam, ou se consideram a escuta como um conhecimento necessário e possível de agregar valor à prática docente.

Nessa direção, a Pedagogia da Escuta, que assim como a pedagogia freireana é considerada uma pedagogia para vida, compreende alinhada com os princípios da pedagogia crítica que o ato de escutar: “produz perguntas, não respostas [...] gera curiosidade, desejo, dúvida, incerteza [...] nos conecta aos outros [...] nos permite entrar no tempo do diálogo e da reflexão interna (RINALDI, 2016, p. 236), atentar para estes pontos que sustentam o ato de perguntar é fundamental para podermos pensar didaticamente sobre a *escuta pedagógica*.

A capacidade de problematizar, pertence à espécie humana, que nos permite perguntar para conhecer, para se situar no mundo. Freire (1985, p. 51) nos coloca que: “A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” e perguntar é a ação reflexiva que esta investigação acredita ser a desencadeadora para que os docentes se aproximem da escuta e venham a compreendê-la como um conhecimento.

Foi nesta direção que estabeleci os objetivos específicos para nortear o desenvolvimento da pesquisa de campo, construir compreensões sobre o conceito de *escuta pedagógica* e suas possibilidades para ressignificar a prática docente e, identificar e analisar os conhecimentos construídos coletivamente ao longo do processo investigativo-formativo da prática docente, que carregam consigo os sentidos ontológico e epistemológico que a problematização tem na concepção freireana de educação, como nos coloca Muhl (2017).

[...] o termo problematização não tem um sentido unívoco em Freire [...] como condição ontológica torna possível a ação intencional do sujeito e o leva a se posicionar de maneira ativa diante dos objetos e dos acontecimentos do mundo. [...] No sentido epistemológico, ele fundamenta uma forma de conceber o conhecimento, e de modo especial, de agir com os objetos de conhecimento (MUHL, 2017, p. 328).

Escutar com a intencionalidade pedagógica a criança, experimentando o exercício da escuta, elaborando perguntas tanto sobre o teor da escuta, como sobre o ato de escutar, construir sentidos para esse exercício e, simultaneamente, aprender a escutar pedagogicamente construindo conhecimentos sobre esse objeto, são etapas que constituem a problematização e que são inerentes à natureza humana.

Fecundar perguntas na consciência docente é vital para construção de sentido para a *escuta pedagógica*. Perguntas que resultem em mais perguntas, os estimulando a perguntarem a si mesmos e para seus pares, sobre os elementos que condicionam a prática docente adotada, perguntas que, ao gerar a sensação de assombro (FREIRE, 1985), os mobilizem a construir

compreensões, a buscar os porquês do teor das falas das crianças, os porquês da realidade que atuam, e os impulsionem a se arriscar perante o novo descoberto e o novo a ser construído, a inventarem e reinventarem a prática docente por eles adotadas, agindo política e criticamente para transformar o silêncio em som, em voz, em colaboração para a construção de uma prática mais humanizada.

Conceber a escuta da criança pequena, considerando o princípio da colaboração, como essencial para o ato de escutar representa compreender a simbiose que há entre escuta e diálogo, interação que, em uma condição de escuta real, e não ideal, conforme denomino a escuta proposta na BNCC-EI, visa oportunizar a participação efetiva da criança na tomada de decisão docente quanto à sua aprendizagem.

A colaboração é um princípio fundante das pedagogias da infância, que nesse quesito nos coloca que: “escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-definição da sua jornada de aprendizagem” (FORMOSINHO-KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 28), tal contribuição vem reforçar a relevância da *escuta pedagógica* estar fundamentada neste princípio.

Escutar para incluir a criança como colaboradora do processo ensino aprendizagem, escutar para humanizar os processos, escutar principalmente para não excluir, este último considero central na razão de ser da *escuta pedagógica*, pois conforme as pesquisas elencadas no capítulo 2, e minha experiência profissional, precisa ser olhado, investigado e compreendido com muita atenção.

Nesta direção, Feire (2002, p. 136) nos alerta: “aceitar e respeitar a diferença é uma das virtudes sem o que a escuta não pode se dar”, logo, no ambiente escolar é imprescindível que todas as crianças tenham seu lugar de fala garantido como direito, independentemente de raça, sexo, condição intelectual e física e nível social.

Considero relevante acrescentar que no Brasil, das 5.217.686 matrículas efetivadas na pré-escola no ano de 2019, conforme os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica – IBGE, 1.907.681 foram de crianças declaradas como pretas, pardas, amarelas ou indígenas; 1.703.798 brancas e 1.606.207 não apresentaram declaração quanto a raça.

No município em que a investigação se deu ocorreram, no mesmo ano, 3.145 matrículas na pré-escola; destas 1.242 crianças foram declaradas pretas, pardas, amarelas ou indígenas,

1.385 brancas, em 518 casos não consta declaração de raça (INEP, 2019). Os dados retratam que há uma grande diversidade cultural no cenário da educação infantil, seja no âmbito nacional ou local, e as pesquisas, como por exemplo a de Cacio Silva (2016), indicam que as tensões existentes em nosso país quanto ao racismo estrutural<sup>28</sup> presentes na sociedade brasileira, também estão presentes na escola e se manifestam na prática docente.

Nesse sentido, o chamamento que Freire (2002, p.136) nos faz é muito atual e extremamente necessário: “[...] Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio [...] não posso evidentemente escutá-las, e se não escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo”, logo, como esta pesquisa acredita, é preciso que novos conhecimentos sejam construídos para que seja possível avançar no quesito humanização na relação adulto/criança, o que, para este estudo, é possível a partir de processos formativos em que a escuta seja evidenciada e em que o diálogo se constitua.

O diálogo, como fenômeno humano, é a própria palavra. Palavra que se constituiu em duas dimensões, a ação e a reflexão, que por sua vez, na dinâmica do diálogo, para que este seja verdadeiro, precisam se materializar de forma solidária, de forma integral, sem que ocorra a ação em detrimento da reflexão e vice-versa, possibilitando que a práxis aconteça, ou seja, somente assim o diálogo poderá resultar na transformação (FREIRE, 2016).

[...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um jeito ou de outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2016, p. 109).

Escutar para transformar é o que esta pesquisa almeja, mas escutar no sentido pedagógico do ato, no qual escuta e diálogo, ações que se encontram intrinsecamente relacionadas, se deem concomitantemente, unidas e alinhadas para neutralizar práticas bancárias em que o poder da fala, na relação adulto e criança, se concentra na tomada de decisão do adulto.

A escuta é também, para Freire, requisito para o diálogo e para a compreensão do conhecimento que o educando traz para a situação de ensino-aprendizagem, possibilitando ao educador, conhecer e trabalhar a partir da leitura de mundo do

---

<sup>28</sup> Racismo estrutural, de acordo com professor Doutor Silvio Luiz de Almeida, advogado, filósofo, professor universitário, ativista na luta de combate ao racismo, diretor-presidente do Instituto Luiz Gama, presidente do IBCCRIM e autor do livro “Racismo Estrutural”, *é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam*”. Em sua obra apresenta três concepções para o racismo, são elas: individualista, institucional e estrutural (ALMEIDA, 2018).

*educando. Saber escutar é, portanto, uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador. É importante lembrar, com Freire, que a prática do saber escutar implica necessariamente posturas que vão requerer do educador novas aprendizagens: humildade, amorosidade ao educando e tolerância.* (SAUL, 2017, p. 160) (Grifos meus).

Em síntese, para escutar na perspectiva freireana, é necessário mobilizar a capacidade psicológica que uma pessoa desenvolve para sentir o que o outro sente, ou seja, a empatia. Necessitamos, portanto, no ato de escutar imbuídos de uma intenção, compreender emocionalmente a criança.

Alinhada com a perspectiva freireana de escuta na qual a empatia é apresentada detalhadamente no conjunto de sentimentos que a compõe, temos a escuta sensível, que busca orientar a postura investigativa a ser adotada pelos pesquisadores; sobre ela Barbier (2004, p. 94) nos coloca que: “[...] o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, e de mitos”.

Esse olhar que valora o ato de escutar na prática investigativa, vem ao encontro das argumentações aqui apresentadas a respeito da relevância do professor conhecer, investigar e se apropriar da riqueza do ato de escutar. Se colocar no lugar do outro como prerrogativa para a escuta, escutando com empatia, é uma postura que contribuirá para que o docente transcenda do ato de ouvir para o ato de escutar pedagogicamente a criança/aluno, aprendendo a fazê-lo sem prepotência, sem opressão, mas com amorosidade.

*Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente* (FREIRE, 1996, p. 128) (Grifos meus).

Para este estudo, fundamentar a *escuta pedagógica* na perspectiva do diálogo verdadeiro anunciado por Freire (2016) aquele que fala com o outro, como mencionado acima, significa propor o ato de escutar a criança de forma aberta, instigando o docente, a partir da investigação da própria prática, a vivenciar a situação de abertura à fala do outro, abertura que este estudo acredita que se dará pelo caminho da escuta.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica: a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. [...] O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2002, p. 153).

Desoprimir é a palavra que esta pesquisa elege como verdadeira, para agir, refletir e se aventurar na direção da construção de uma práxis que supere a transgressão citada anteriormente, em que as práticas irrefletidas que culminam por silenciar as crianças, imperceptivelmente, silenciam também seus autores, e ao adotá-las, não se permitem aprender com a criança ou com seus pares. Dessa forma, não contribuem nem consigo, nem com o outro, para que o caminho para a humanização seja desenhado.

O diálogo verdadeiro (FREIRE, 2016), nos permite o encontro com o outro para pronunciar o mundo, um encontro amoroso com o mundo e com os homens, e como esta pesquisa objetiva, um encontro em que a escuta se constitua pedagógica e amorosamente. O diálogo oportuniza que o docente se aventure, se desafie, alimentado pela fé, para experimentar o ato de escutar desprendido da postura *inulmilde* (FREIRE, 2012) cultivada nas práticas bancárias.

A escuta a ser realizada com a intencionalidade pedagógica das crianças pequenas é proposta para que o docente possa se dar conta da diferença que há entre ser silencioso e ser silenciado. No espaço da comunicação o silêncio é muito importante; não aquele silêncio que se faz para receber comunicados, aquele que silencia nesta dinâmica de receber orientações para fazer, executar algo, sem espaço para diálogo, produz o silêncio de quem é silenciado na voz, no pensamento e na ação, logo a criança/aluno que vivencia esta situação é objeto comunicante de alguém (FREIRE, 2002).

A comunicação que se objetiva realizar a partir da *escuta pedagógica* é uma comunicação de via dupla, é um ato de escutar que se dá proporcionando a quem se escuta se sentir e ser compreendido como sujeito, e não como objeto, e esse movimento a criança sente e percebe. A comunicação que se dá entre o adulto e a criança, que não contempla essa dinâmica, não se efetiva para construir um caminho de aprendizado significativo para a criança, mas sim um aprendizado passivo e no qual elas são silenciadas por ausência de um diálogo verdadeiro.

Para Paulo Freire, o “diálogo é a força que impulsiona o pensamento crítico-problematizador em relação a condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo o nosso modo de ver” (ZITKOSKI, 2017, p. 117), e diante da simbiose que há entre diálogo e escuta, acrescento que através da *escuta pedagógica*, poderemos ouvir o mundo da criança/aluno para além do sentido semântico das palavras, para que possa se dar, entre ambos, uma verdadeira comunicação.

[...] somente na comunicação tem sentido à vida humana. [...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isto o pensar daquele, não pode ser um pensar para estes nem a este imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 2016, p.89-90).

A *escuta pedagógica* foi pensada como uma possibilidade de viabilizar que a criança pequena, já desde o início da sua escolarização, seja compreendida pelo docente como possuidora de um corpo consciente, que na perspectiva freireana representa o corpo que fala, escreve, luta, ama, odeia, sofre, morre, vive (FREIRE, 1985), e também, por ser consciente, é capaz de fazer coisas, atuar e pensar, conseqüentemente, um corpo que tem uma importância enorme (GONZAGA, 2017).

Na direção de construir um pensar coletivo, no qual a cultura, a realidade da criança, do docente e os contextos sejam percebidos, considerados e compreendidos para a construção de uma prática docente mais adequada para a criança pequena, é que a *escuta pedagógica* é proposta. Uma prática que pressupõe, por parte do docente, a adoção de posturas que estimulem a criança a falar, para que possa experimentar a sensação de comunicar algo, de se ouvir, de elaborar ideias nas quais perceba que se fez entender, que oportunize para a criança a experiência de externar sua opinião, seu desejo, suas impressões e suas dificuldades, uma escuta que permita a leitura de mundo desta criança.

A *escuta pedagógica* pensada e proposta no sentido de problematizar a educação oferecida à criança pequena poderá contribuir para o desenvolvimento da criticidade, ajudando o docente a enxergar o mundo pelos olhos da criança/aluno, para compreendê-la, melhorando a relação com a criança e se conscientizando que há o que aprender com ela.

Os aprendizados decorrentes da escuta, no ponto de vista desta pesquisa, contribuirão para a humanização dos processos de ensino e aprendizagem que se dão na educação infantil, humanização que depende da leitura de mundo, que na perspectiva freireana representa um

direito subjetivo, como nos coloca Passos (2017, p. 238): “A leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania”. Logo a criança pequena para ter seu direito subjetivo garantido, depende de que haja um docente que priorize a escuta e compreenda o valor do diálogo nesse processo.

O diálogo, além de ter estruturado a *escuta pedagógica* também estruturou a metodologia da pesquisa de campo, uma vez que possibilitou que os docentes externassem seus pensamentos, se posicionassem, se mostrassem por meio da fala e ainda, que desejassem falar, ouvir, refletir coletivamente e construir caminhos juntos para se libertar de padrões limitantes presentes nas práticas docentes e no cotidiano da educação infantil. “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE e SHOR, 2011, p. 168).

Esse movimento vai ao encontro do conceito de transitividade apresentado na obra de Paulo Freire, conceito que conversa com a problematização norteadora dessa investigação, com a metodologia adotada e com os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa-ação pedagógica.

Na pedagogia freireana, a transitividade é a oportunidade que todo ser humano tem de se libertar da clausura no seu meio sociocultural para compreender as suas relações com a sociedade em geral. Nesse sentido, a transitividade da ingenuidade pelo criticismo tem pontos de contato com posições marxistas sobre a consciência (PUIGGRÓS, 1998, p.101).

Construir com os docentes um coletivo pesquisador, desenvolver ações formativas na dinâmica da pesquisa-ação pedagógica e sensibilizar os docentes a criarem espaço/tempo na rotina escolar para ouvir a criança pequena na escola representou, a oportunidade para que os participantes pudessem perceber a clausura intelectual presente na sociedade e, consequentemente, na escola

Esta clausura é um dos fatores que esta pesquisa entende que dificulta e até mesmo impede que o professor compreenda a criança como um sujeito de direitos, como também a si próprios como sujeitos que precisam e podem ter espaços de aprendizagem e reflexão para o aprimoramento da prática docente.

Nesse sentido, o diálogo que perpassa todos os conceitos freireanos é fundamental para que aconteçam reflexões em conjunto, compartilhando o que se sabe ou não sobre o objeto

investigado, sobre a experiência de pesquisar a própria prática a partir da escuta. Os processos libertadores e emancipatórios somente podem ser desencadeados pelo caminho do diálogo.

O diálogo é um recurso didático, e como tal é assumido neste estudo como caminho para que a escuta das crianças represente mais do que o ato de ouvir. Nesta direção, tanto o diálogo a ser realizado na dinâmica do processo de escuta das crianças, como, aquele a ser construído nos processos formativos, precisa se dar sob a ótica da metáfora da iluminação abordada por Freire e Shor (2011, p. 167): “[...] não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez da iluminação”.

O diálogo verdadeiro, para assim ser qualificado, necessita estar fundado e se dar como Freire (2016, p. 113) nos fala: “[...] no amor, na humanidade, na fé nos homens, o diálogo se faz na relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia [...]”, logo, a horizontalidade do diálogo é condição *sine qua non* para que o ato amoroso de escutar, como esta pesquisa propõe, desencadeie a constituição da escuta como pedagógica.

Escuta que, por sua vez, também pode desencadear a desocultação<sup>29</sup> de crenças, práticas, dúvidas, incertezas, ausência de saberes, entre outros pontos que podem surgir na dinâmica dialógica de um processo investigativo em que se investiga a própria prática, como se deu neste estudo.

Para os participantes num diálogo educativo de inspiração freireana, as palavras que são ditas (e aprendidas) têm um cunho vital. Os participantes nos círculos culturais da educação popular falam do seu trabalho [...] falam sobre as suas tristezas e alegrias, as suas doenças e alienações, as suas lutas e esperanças e os seus sonhos (TORRES, 1998, p.56).

Ressalto que a interlocução entre os princípios freireanos permite fundamentar a *escuta pedagógica* como uma prática de resistência que carrega em si um potencial emancipatório, não somente para as crianças, mas também para os docentes, pois a escuta abre espaço como preconiza a pedagogia da escuta para o desenvolvimento profissional: “Escutar abre a oportunidade para o desenvolvimento profissional e humano [...] Enriquecemos o nosso conhecimento e a nossa subjetividade escutando os outros” (RINALDI, 2016, p. 237).

A partir dos princípios da pedagogia freireana é que esta pesquisa se propôs a estimular o pensar, o agir, o refletir coletivamente, para que se buscasse romper com modelos

---

<sup>29</sup> Desocultação – palavra empregada por Paulo Freire na obra *Política e Educação* como oposto da ação de ocultação, no sentido de distorção da razão de ser dos fatos, logo para o autor desocultar se refere a trazer a verdade de volta para a realidade. Nos dicionários formais esta palavra não é encontrada.

conservadores, modelos hegemônicos que estão alinhados com uma perspectiva da racionalidade instrumental, e que pouco contribuem para superação de situações que limitam o pensar e o agir na direção do novo.

A *escuta pedagógica* representa uma proposta contra hegemônica, uma busca pela reinvenção do pensamento freireano, pois, conforme nos coloca Saul, “Paulo Freire dizia que não queria ser imitado, mas que precisa ser reinventado” (SAUL, 2016, p. 45), e é isso que esta pesquisa propõe ao investigar o ato de escutar para construir novos conhecimentos sobre a escuta no contexto escolar da educação infantil.

Ao finalizar este capítulo considero relevante destacar que a *escuta pedagógica*, tal como a denomino nesta pesquisa, foi citada na obra “Criança hospitalizada – Atenção integral como escuta à vida”, organizada pelos pesquisadores Ceccim e Carvalho (1997). A obra, decorrente de pesquisa realizada como Projeto de Extensão e Atendimento Pedagógico à Criança Hospitalizada, com o Serviço de Internação Pediátrica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, faz uso do conceito *escuta pedagógica* no âmbito hospitalar. Foi desenvolvida no sentido de ser oportunizada para a criança em idade escolar, cuja a internação é longa ou reincidente, a continuidade dos seus estudos de forma regular e adaptada, com o propósito de ajudá-la a reagir, interagir para que o mundo de fora do hospital continue dentro do hospital e as acolha com um projeto de saúde, conforme descrito a seguir:

A aprendizagem e o desenvolvimento infantil são atividades eminentemente socioculturais e construtivas das formas de viver, da assimilação dos estranhamentos diante do desconhecido (objetos e sentimentos) e da acomodação de novos aprendizados e informes corporais e culturais. Podemos dizer, então, que há uma *escuta pedagógica* necessária quando se fala em atenção integral, abrindo mão da exclusividade interpretativa do modo anatomoclínico tradicional e valorizando a singularidade das expressões da vida da criança (CECCIM e CARVALHO, 1997, p. 77).

As especificidades trazidas nesse trabalho se diferenciam da proposta que apresento e da pesquisa que desenvolvo no tocante ao cenário e ao contexto. Identifico uma aproximação deste estudo com a minha proposta, a medida em que, também busca na pedagogia freireana, inspiração para destacar que a *escuta pedagógica* oportuniza estarmos atentos para perceber e escutar quando as crianças expressam angústias, dúvidas e medos, logo, a escuta pode contribuir dentro do alcance pedagógico, para que se efetive o processo cognitivo de aprendizagem (CECCIM, 1997), porém não foi concebida com os mesmos propósitos, uma vez que, a escuta abordada no respectivo estudo, foi empregada em espaços não-escolares e a escuta pedagógica objeto desta pesquisa se destina aos espaços escolares.

Neste capítulo apresentei e fundamentei a *escuta pedagógica* nos pressupostos da pedagogia crítica, apresentando colocações que objetivaram estabelecer relação entre os pressupostos freireanos, a problematização norteadora desta investigação e os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa e a seguir adentro o percurso metodológico adotado nesta pesquisa que viabilizou a investigação da escuta das crianças e as respectivas etapas em que o processo se deu.

## Capítulo IV - CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Eu penso que o estudo nos ajudou a nos perceber atuando com a criança e a nos perceber escutando o outro [...]. Quando a gente se conhece pelos corredores da escola a visão que fazemos do colega é simplista. Com as reflexões, no grupo, eu ampliei esta visão e me dei conta de que a pessoa, às vezes, não age de uma outra maneira porque ela desconhece outra forma e porque ela não sabe por onde ir e eu achava que simplesmente é porque não ela não queria, não se identificava com determinado estilo de trabalho.*

*Prof.<sup>a</sup> Magali Vera.*

*[...] a percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E, porque é capaz de perceber-se, enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável, é capaz de objetivá-la.*

*Paulo Freire (2016, p. 104).*

## 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento os caminhos metodológicos adotados para investigar meu objeto de pesquisa: a *escuta pedagógica*; para tanto discorro sobre a metodologia da pesquisa-ação, adentrando, especificamente, na modalidade pedagógica, compreendida neste estudo como a mais adequada para esta investigação, pois busquei construir respostas para a questão-problema - como a *escuta pedagógica* pode contribuir nos processos formativos de ressignificação da prática docente na educação infantil?

Optei, também, por apresentar neste capítulo a construção da fase exploratória e a consolidação do trabalho de campo. Para tanto discorro sobre as etapas de institucionalização da pesquisa, constituição do grupo de participantes da PAPe, elaboração e realização dos encontros presenciais, os dados construídos com os participantes da pesquisa, acompanhados das análises preliminares e os encaminhamentos adotados para a finalização da pesquisa.

### 4.1 - Pesquisa-ação

A definição de qual metodologia seria a mais adequada para a realização desta investigação se deu a partir da concepção de educação que assumo, alicerçada na pedagogia freireana, uma educação que objetiva tornar as pessoas mais conscientes quanto a si mesmas, quanto às suas possibilidades, seus direitos e seus papéis nos contextos em que se encontram. Uma educação que tem como princípio ontológico o respeito às singularidades de cada indivíduo, uma educação libertadora.

Nesta direção acredito e defendo que a formação docente precisa ter o compromisso ético de oportunizar ao professor uma experiência formativa que contribua para a superação da racionalidade instrumental que perfaz a prática docente, que distancia teoria e prática, logo, esta pesquisa compreende que é indispensável que toda e qualquer formação docente considere o que preconizou Freire (2012, p. 118): “O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de quefazer, de práxis, quer dizer, de prática - de teoria”.

Para tanto, compreendo que a formação docente deve ocorrer em um contexto orientado pela racionalidade problematizadora, em que seus participantes possam investigar a própria prática, refletindo criticamente sobre ela, pesquisando e construindo compreensões sobre seus condicionantes. Um processo formativo em que o sujeito seja incluído como participante ativo, e não como objeto a ser investigado, com o objetivo de construir novos conhecimentos que resultem na melhoria da qualidade do ensino, contribuindo também para a constituição de uma educação mais humanizada e para a emancipação dos sujeitos que da formação participam.

O posicionamento que assumo aproximou esta investigação da pesquisa-ação por ser uma metodologia que tem como princípio ser realizada com/em parceria com os docentes, em uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados, alicerçada nos princípios da participação e da colaboração, organizada a partir da realidade em que é desenvolvida, com o objetivo de oportunizar que todos que dela participam, tenham suas ideias, crenças, dúvidas, descobertas e sugestões consideradas, enfim, que sejam escutados na dinâmica de um processo que, predominantemente, tem foco formativo.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para o registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas às mudanças e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Optar por um caminho metodológico que oportunizasse a reorganização das concepções dos docentes, como mencionado acima, foi fundamental para este estudo, pois a proposta de investigar a escuta das crianças, uma ação que historicamente não foi considerada como um conhecimento relevante para ser estudado no percurso da formativo docente, conforme tratado no capítulo 1, carece, conforme defendo, de ser problematizado e pesquisado a partir da investigação da própria prática no contexto da educação infantil, o que a pesquisa-ação pode oportunizar, dependendo da perspectiva sob a qual for adotada.

No percurso histórico da pesquisa-ação, desde sua criação por Kurt Lewin em 1946, esteve presente na sua origem a inerência entre pesquisa e ação. Ela foi concebida “[...] como um posicionamento realista da ação, sempre guiada por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados” (PEREIRA,1998 p.162). Devido às suas características, foi

considerada uma metodologia inovadora por conta do seu caráter participativo, democrático e cunho social, porém, a pesquisa-ação sofreu interpretações e mudanças que levaram à sua utilização sob a perspectiva positivista, o que esfacelou, como nos coloca Franco e Ghedin (2011), os processos integrativos presentes na proposta lewniana.

Em meados do século XX, a pesquisa-ação foi empregada no desenvolvimento de pesquisas, tanto para aperfeiçoar técnicas de trabalho na área bancária, tecnológica, entre outras, como também foi utilizada com a finalidade de promover mudança política, conscientização e outorga de poder, como as desenvolvidas por Paulo Freire na década de 1970, denominadas pesquisas participantes (TRIPP, 2005). Porém, o que foi predominante no campo educacional foram as pesquisas sustentadas por uma epistemologia positivista, na qual a pesquisa-ação não se sustenta, uma vez que acaba por realizar uma ação pesquisada, e não pesquisa e ação juntas, em concomitância.

Os estudos desenvolvidos por Franco (2005, 2012), nos ajudam a compreender que o distanciamento da pesquisa-ação da perspectiva positivista se deu a medida em que, esta metodologia incorporou a dialética da realidade social e os fundamentos de uma racionalidade crítica pautada em Habermas, o que a reaproximou da pesquisa em educação. Contribuições advindas dos estudos desenvolvidos na década de 70 por Wilfred Carr e Stephen Kemmis, foram decisivos para que a pesquisa-ação fosse recolocada no campo educacional.

Decorre deste momento a compreensão da pesquisa-ação como uma investigação autorreflexiva, que visa à compreensão, análise e transformação das próprias práticas, objetivando, sob esta perspectiva, desenvolver pesquisas que tenham como foco a formação mais crítica dos sujeitos da prática. Esta perspectiva que redirecionou a pesquisa-ação, se constituiu a partir dos trabalhos desenvolvidos na década de 1970 por John Elliot<sup>30</sup> e Clem Adelman com foco na formação de professores e resolução de problemas, baseados nas

---

<sup>30</sup> John Elliott e Clem Adelman – professores que contribuíram para a compreensão do conceito de professor pesquisador. Desenvolveram pesquisas no Centro e Pesquisa Aplicada em Educação da Grã-Bretanha direcionadas à reforma curricular; se empenharam em trazer para a consideração dos formadores de professores e para os professores a dimensão da pesquisa-ação, como meio de produzir conhecimentos sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade (PEREIRA, 1998).

pesquisas realizadas por Kurt Lewin e continuadas por Laurence Stenhouse<sup>31</sup> com processos coletivos de desenvolvimento do currículo.

A pesquisa-ação, conforme ocorreu nos projetos do passado, desenvolvidos pelos pesquisadores acima mencionados, trazia uma proposta que se contrapunha ao papel do professor como técnico ou reproduzidor de conhecimentos, assim como era desenvolvida com a clareza de que as mudanças satisfatórias na prática, dependiam do desenvolvimento das capacidades de autoanálise e reflexão dos professores, sobre o contexto concreto em que tinham que desenvolver a prática dos princípios pedagógicos uma reflexão coletiva e não uma autoavaliação resultante de uma reflexão solitária (PEREIRA, 2003).

A característica mais marcante da pesquisa-ação, denominada por Franco (2005, 2012) como dinâmica das *espirais cíclicas*, que de acordo com os estudos desenvolvidos pela autora já se encontravam na sua origem, é vital para essa metodologia, pois consiste em um processo em que os participantes, subsidiados pela teoria, elaboram compreensões sobre um problema investigado, adotam ações a partir das análises realizadas, que consideram necessárias para alterar a realidade concreta, e a partir daí novas compreensões são elaboradas, sinalizando novas demandas, reorientando ações na direção do aprimoramento da prática, originando novos problemas e retroalimentando o processo investigativo, em um movimento de ação/reflexão/ação.

A reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação. Nesse processo eminentemente coletivo de reflexão contínua, abre-se o espaço à formação dos sujeitos pesquisadores [...] considero que as espirais cíclicas exercem funções fundamentais na pesquisa-ação, sendo instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; instrumento de amadurecimento e potencialização das aprendizagens individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação (FRANCO, 2012, p. 196).

A dinâmica das *espirais cíclicas*, privilegia a pesquisa como caminho para a investigação da própria prática pelos docentes, pesquisa que conforme tratado no capítulo 1, não representa o foco da formação docente, seja ela inicial ou em serviço, o que prejudica a

---

<sup>31</sup> Laurence Stenhouse -educador inglês que dedicou toda a sua carreira à luta por reconhecer no professor uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente. Desenvolveu o projeto intitulado “Humanities Curriculum Project”, que objetivou explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa. Sua contribuição no movimento de reforma curricular, consistiu em organizar o paradigma do plano curricular centrado os temas de estudos na vida diária, como fundamentos da organização dos conteúdos curriculares. Seu ponto de partida consistiu em articular objetivo geral para os estudos desses temas (PEREIRA, 1998).

constituição da identidade profissional docente como professor pesquisador crítico reflexivo, que para assim se ver e atuar, precisa constituir seu saber fazer a partir do seu próprio fazer, movimento que é a base da epistemologia da prática. Pimenta (2005, p. 17) nos coloca que “não é senão sobre essa base que o saber (docente), enquanto elaboração teórica, se constitui”.

Concordo com a autora, pois minha experiência na docência e na coordenação pedagógica me oportunizou vivenciar sua teorização, logo, esta concordância contribuiu na decisão de buscar uma metodologia que oportunizasse a pesquisa a partir da investigação da própria prática, uma vez que objetivei realizar uma pesquisa em que efetivamente acontecesse o envolvimento dos docentes que no contexto escolar da educação infantil se encontram.

A ideia da pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

A postura investigativa descrita acima foi por mim assumida, tanto a partir da definição do meu objeto de pesquisa que foi pensado na direção de ser inserido em uma pesquisa de campo para impulsionar a investigação da própria prática pelos docentes, como da elaboração da minha questão problema que encaminha para uma ação formativa, na qual indaguei: como a *escuta pedagógica* pode contribuir nos processos formativos de ressignificação da prática docente na educação infantil?

Escolher a pesquisa-ação foi decidir por uma metodologia que tem contemplada, na sua dimensão ontológica, a possibilidade da construção de novos conhecimentos sobre a prática, a partir de uma investigação que tem como pressuposto a concomitância entre pesquisa e ação, vinculando teoria e prática, com pesquisadores e práticos, juntos construindo conhecimentos na direção de uma transformação (FRANCO, 2012). Transformação de uma prática docente que silencia, em uma prática que escuta pedagogicamente a criança, uma práxis transformadora.

Práxis que é o lócus da pedagogia, espaço em que se dá a construção de saberes, como os relacionados à *escuta pedagógica*, que carecem, para se constituir, da conscientização dos sujeitos da prática, dos professores, que a medida em que se assumem como profissionais críticos e reflexivos, podem compreender que há a necessidade de se buscar novos modos de ensinar, como por exemplo, modos em que a escuta da criança esteja presente. Esta concepção

pode surgir a partir da fecundação da prática na teoria e nos valores/crenças, durante todo o processo de ação/reflexão/ação, percurso metodológico que consiste na triangulação praxiológica presente na investigação-ação, tratada e adotada nos estudos desenvolvidos por Oliveira-Formosinho (2016) na formação de educadores da infância, e que contribuíram com este estudo, que se deu no âmbito da educação infantil.

Esta pesquisa, que se deu na direção de formar professores críticos reflexivos, também compreende e concorda com o posicionamento assumido por Zeichner e Diniz-Pereira (2005) quanto ao aprendizado que os docentes podem adquirir a partir da participação em projetos de pesquisa-ação. Os autores expressam:

Acreditamos que a participação dos profissionais e, mais especificamente, dos educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas, pode transformá-los também em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

E acrescento, consumidores mais críticos também, ao que é posto, hoje, na educação nacional, que é formar e educar professores e crianças, apenas com foco no desenvolvimento de competências. Para tanto, a pesquisa-ação é uma possibilidade de formação docente que, à medida em que se dá organizada sob a racionalidade crítica, logo, problematizadora, constitui uma ação contra hegemônica frente ao modelo praticista de formação docente presente em nosso país, sustentado na pedagogia das competências (SAVIANI, 2008).

Para adotar esta metodologia como práxis investigativa é preciso compreender que os princípios e intencionalidades que a regem são mais relevantes que a forma que tomam, porém não quer dizer que não há rigorosidade na forma de atuar ou cientificidade subsidiando as ações, ideias e reflexões realizadas.

Franco e Betti (2018, p.15) entendem que “a pesquisa-ação na atualidade não está sendo considerada, nem como técnica, nem como um método específico de fazer pesquisa de campo, mas como uma família de práticas investigativas; uma orientação metodológica geral e uma atitude investigativa (REASON, BRADBURY, 2008)”, compreensão que concordo e que considero que traduz efetivamente o que se deu na dinâmica da pesquisa-ação, que poderá ser observada a partir do detalhamento de todas as etapas desenvolvidas nesta pesquisa e apresentadas nos próximos itens deste capítulo.

Para a pesquisa-ação educacional, há diferentes conceituações, que trazem a compreensão inicial de que ela representa uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, uma vez que possibilitam, por meio das pesquisas que realizam, o aprimoramento do seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos seus alunos (TRIPP, 2005). Porém, esta metodologia pode adquirir feições distintas que, conforme tratado anteriormente, encaminham para diferentes tipos de mudanças dependendo da perspectiva sob a qual for desenvolvida.

Portanto, não é suficiente, em uma investigação, adotar a metodologia da pesquisa-ação, sem adentrar especificamente na perspectiva mais adequada para cada tipo de estudo, logo apresento a seguir um quadro com as descrições elaboradas por Tripp (2005) e Franco e Betti (2018), que contribuem para elucidar as características que marcam as vertentes epistemológica desta metodologia.

**Quadro 5 - Vertentes epistemológicas**

Perspectiva	Origem	Perspectiva	Objetivo
POSITIVISTA (NÃO-CRÍTICA)	Americana Desenvolvida nas décadas de 1940 e 1950 por Stephen Corey	Positivista e manipulatória Forma vigorosamente técnica, caracterizada como ação pesquisada	Treinamento de habilidades
EMANCIPATÓRIA (CRÍTICA)	Britânica Desenvolvida por Laurence Stenhouse (1994), John Elliott (1991) e Clenn Aldeman (1976)	Compreensiva Orientada para o desenvolvimento do julgamento do professor	Desenvolvimento da autonomia no processo de tomada de decisões pedagógicas
	Australiana Desenvolvida por Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1986)	Dialética, com intenção pedagógica e formativa, orientação emancipatória e de crítica social. Processos de formação desenvolvidos com base nas espirais cíclicas.	Formação do professor como intelectual crítico.

Perspectiva	Origem	Perspectiva	Objetivo
	Latino-americana (Brasileira) Pesquisa participante Paulo Freire (1972) e Fals Borda (1985, 1991)	Crítica-emancipatória Colaborativa, militante	Conscientização das classes oprimidas. O foco maior está nos processos de socialização e partilha de saberes e menos na produção de conhecimento.
	Brasileira Pesquisa-ação pedagógica ou pesquisa crítico colaborativa ou pesquisa-formação Maria Amélia R. S. Franco (2016) e Selma G. Pimenta (2005)	Crítico-dialética. Formação contínua ou em serviço	Empoderamento profissional, na direção de tornar os sujeitos mais crítico-reflexivos. Transformação do sujeito e das suas circunstâncias.

Fonte: elaboração própria

A partir das diferentes perspectivas apresentadas, compreendi que a pesquisa-ação pedagógica seria a mais adequada para construir compreensões sobre as possíveis contribuições da *escuta pedagógica* nos processos formativos de ressignificação da prática docente na educação infantil. A seguir discorro especificamente sobre suas especificidades e encaminhamentos que subsidiaram sua utilização nesta pesquisa.

#### 4.2 Pesquisa-ação pedagógica (PAPE) – a possibilidade para a formação em serviço

A perspectiva crítico dialética que alicerça a constituição da pesquisa-ação pedagógica, enunciada por Franco (2016, 2018), e o fato desta modalidade da pesquisa-ação trazer consigo a especificidade de ser destinada à formação docente em serviço, foram os fatores que determinaram sua escolha para o desenvolvimento desta pesquisa.

Primeiramente, a perspectiva freireana de educação, que alicerça esta pesquisa, é uma perspectiva crítico-dialética, diacrônica, que orienta e exige uma postura investigativa, que discute, confronta, debate, questiona, enfim age oportunizando, nessa dinâmica, a compreensão

do fenômeno investigado e suas relações com a história. Dessa forma, busca desvendar mais do que o conflito de interpretações, mas também o conflito de interesses, como por exemplo, desvendar, entre outros pontos que emergiram desta pesquisa, uma realidade escolar em que há um silenciamento das vozes infantis, práticas docentes autoritárias e uma formação docente fragilizada, conforme tratado nos capítulos 1 e 2. São pesquisas que se desenvolvem com o objetivo de transformar.

Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvelando suas possibilidades de mudança. As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos (GAMBOA, 2010, p. 107).

A busca pela práxis transformadora que esta pesquisa intencionou desencadear, determinou a segunda razão para a escolha da PAPe: o fato desta modalidade ter sido concebida como uma estratégia para desenvolvimento da formação em serviço, tendo como finalidade primeira a formação pedagógica dos sujeitos da prática (FRANCO, 2016), representou o caminho metodológico para que, no lócus escola, esta investigação pudesse se desenvolver com tal fim. Os objetivos por mim estabelecidos, descritos a seguir, evidenciam que a metodologia e os propósitos estiveram alinhados.

- Objetivo principal - compreender e analisar como a *escuta pedagógica* pode contribuir nos processos formativos de ressignificação da prática docente.
- Objetivos específicos – identificar e analisar os conhecimentos construídos coletivamente ao longo do processo investigativo-formativo da prática docente; construir compreensões sobre a *escuta pedagógica* e suas possibilidades para ressignificar a prática docente.

A PAPe foi concebida como uma atitude investigativa que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino, porém há de se ter uma atenção especial, quanto à concepção presente em sua raiz epistemológica, de que a pesquisa-ação é uma metodologia direcionada para a resolução de problemas práticos. No caso desta modalidade, Franco (2018, p. 20) enfatiza que:

“O conceito de pesquisa-ação pedagógica [...] não se reduz a um mero procedimento de resolução de problemas práticos, mas configura-se como um meio de contribuir com a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas. Este conceito pretende superar a concepção de colaboração, que pode configurar hierarquia desnecessária de saberes; ou seja, na pesquisa-ação somos todos coparticipantes, e não “doutores” que colaboram com os sujeitos da prática”

Reconheço a importância da coparticipação, na dinâmica da PAPe, de pesquisador e professores, e para esta pesquisa agir nesta direção, além de representar a compreensão de um princípio balizador para sua realização, também significou adotar uma metodologia em que a experiência formativa da coparticipação dos docentes pudesse reverberar na compreensão de que a criança pequena também pode ser compreendida como coparticipante do seu processo de ensino e aprendizagem, a partir do acolhimento da sua fala pelo caminho da *escuta pedagógica*.

Para discorrer sobre a pesquisa-ação pedagógica, optei por apresentar os percursos da pesquisa de campo, partindo da contextualização do cenário em que a investigação foi desenvolvida, dos procedimentos adotados para sua organização e realização, tecendo juntamente a estas etapas seus princípios orientadores.

Acrescento que no decorrer da evolução da pesquisa, a fase exploratória (projeto de pesquisa e procedimentos de entrada no campo) e a fase do trabalho de campo (da prática empírica à construção teórica elaborada) se interpenetraram. Minayo (1999) nos coloca que esse movimento ocorre e, que a exigência em separar tais etapas formalmente tem sua raiz na teoria e na prática, na insistência na disciplina e no método, pontos para os quais esta pesquisa teve rigorosidade, mesmo lidando com a interpenetração das etapas, conforme demonstrado a seguir.

#### 4.2.1. Cenário educacional de realização da pesquisa-ação pedagógica

A pesquisa foi desenvolvida no município de Cubatão, cidade administrada desde 2017 pelo Partido da Social Democracia Brasileira, tendo à frente do Executivo o advogado Ademário Silva Oliveira, reeleito em 2020 com 41,5% dos votos válidos. De acordo com o último Censo realizado em nosso país no ano de 2010, o município de Cubatão tinha uma população de 118.720 mil habitantes, e em 2020 a estimativa indica que há 131.626 habitantes (IBGE, 2021)<sup>32</sup>.

Este cenário foi escolhido em decorrência de ser nele que atuo há 13 anos como coordenadora pedagógica da educação infantil II, como servidora pública municipal. Foi no exercício da minha atividade profissional que surgiram as inquietações quanto ao silenciamento

---

<sup>32</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cubatao/panorama>. Acesso em 15/04/2021.

das vozes infantis, logo, surgiram no ambiente habitual de sua ocorrência, no ambiente natural dos fatos, me movendo a elaborar questionamentos e me mobilizar para investigá-lo. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) nos colocam que: “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”, logo, na direção de compreender o fenômeno observado e vivenciado, realizei a pesquisa-ação pedagógica no cenário em que o percebi.

O número de escolas da rede municipal de Cubatão é de 55 unidades, aí incluídas creches, escolas de educação infantil e ensino fundamental. Destas, 20 unidades são destinadas ao atendimento de crianças que frequentam a educação infantil II, faixa etária em que desenvolvi minha pesquisa.

A PAPe foi realizada na Unidade Municipal de Ensino Estado do Mato Grosso, situada na Vila São José, bairro que no ano de 2019 tinha 4.498 habitantes; destes, 51,24% são mulheres e 48,76% homens. Quanto à faixa etária, o bairro é predominantemente constituído por pessoas com 65 anos ou mais, correspondendo ao índice de 69% do total de moradores. As crianças na faixa etária dos 0 a 4 anos representam 5,7%, e de 0 a 14 anos, 19,6% (IBGE, 2021).

Quanto à quantidade de crianças que são atendidas na educação infantil, na referida rede de ensino, em 2020 foram efetivadas 2.892 matrículas, com 221 docentes atuando nesse segmento. Em 2021 o total de docentes que atuam especificamente com a educação infantil II corresponde a 175 profissionais, e especificamente na escola em que a pesquisa-ação pedagógica foi realizada, no ano de 2018, primeira etapa da pesquisa, a unidade escolar tinha 138 crianças matriculadas, 100 delas na educação infantil II, e 38 no 1º ano do ensino fundamental.

Há um marco histórico, sobre o bairro da Vila São José, que marca a comunidade atendida na UME Estado do Mato Grosso, fazendo com que todos, que nesta unidade escolar atuam, precisem lidar de forma sensível e acolhedora com a história das famílias atendidas. Na década de 1980 este bairro era conhecido por Vila Socó, e sofreu, em 24 de fevereiro de 1984, um incêndio sem precedentes na história do nosso país, causado por vazamentos de combustíveis de oleodutos que passavam pelo bairro, provenientes da Refinaria Presidente Bernardes de Cubatão.

Até hoje existem divergências quanto ao número de mortos. Os registros legais totalizam 93 pessoas, mas esse número é contestado por moradores e entidades formadas por

famílias que perderam seus parentes que, por sua vez, estimam que mais de 500 pessoas tenham morrido neste incêndio<sup>33</sup>. Em 2014, foi lançado o documentário *Uma tragédia anunciada*, produzido pela 6D Filmes em coprodução com a Anima Filmes, que relata detalhadamente essa tragédia.

Considero pertinente acrescentar que no período de 2017 a 2018 encontrava-me afastada do cargo de coordenadora pedagógica, usufruindo de licença sem vencimentos. Ressalto este ponto, pois foi neste período que realizei os encontros formativos na UME Mato Grosso, portanto, afastada das atividades de coordenação pedagógica, cenário desta investigação.

#### 4.2.2 Institucionalização da pesquisa – trâmites legais para a realização da pesquisa

Em 2018 iniciei os trâmites legais para a realização do trabalho de campo, adotando providências na direção de institucionalizar a pesquisa. Solicitei e obtive autorização junto à Secretaria de Educação do município de Cubatão, estado de São Paulo, para desenvolver a pesquisa no respectivo cenário educacional. Simultaneamente realizei a submissão da pesquisa na Plataforma Brasil, para obtenção de aprovação junto ao Conselho de Ética da Universidade Católica de Santos, e constituição do grupo de professores que viriam a participar da pesquisa-ação pedagógica.

A submissão da pesquisa na Plataforma Brasil<sup>34</sup> exigiu uma pesquisa paralela à pesquisa principal, pois requereu estudos específicos sobre questões éticas<sup>35</sup> com pesquisas realizadas com crianças, representando um desafio adicional com o propósito de garantir a integridade

---

<sup>33</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=U-qcw9x293U> Acesso em: 09/10/2019.

<sup>34</sup> A **Plataforma Brasil** é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. <https://comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>. Acesso em 12/03/2021.

<sup>35</sup> Resoluções N° 466/2012 e N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

física e mental, a autonomia e o bem-estar, tanto dos docentes, como das crianças que participariam da pesquisa.

Como acontece em outros países, a legislação brasileira relativa à ética em pesquisa com seres humanos pressupõe o respeito e a garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, o que implica na adoção de metodologias e abordagens que resguardem não só a vida, mas também o bem-estar, autonomia, a integridade física e mental. Nesse sentido, é preciso destacar que, ao realizar pesquisas com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão, a rigorosa atenção a todas as questões éticas representa um desafio adicional para os pesquisadores (CRUZ, 2019, p.46).

Diante das peculiaridades da investigação que desenvolvi, se fez necessário, além da elaboração do projeto contemplando as especificidades solicitadas na Plataforma Brasil, a elaboração de três tipos diferentes de termos de consentimento pautados nos critérios éticos, a saber: um termo para os docentes, outro para as crianças e outro para os pais/responsáveis.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado para docentes<sup>36</sup> e pais/responsáveis<sup>37</sup>, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)<sup>38</sup> para as crianças participantes da pesquisa. Para elaborar a TALE precisei realizar várias adaptações que oportunizaram, às crianças em processo de alfabetização, a compreensão do teor do documento. Para tanto, fiz uso de imagens nos momentos dos diálogos.

Ao elaborar tais termos adentrei ao universo legal das investigações que têm a criança como sujeito de pesquisa, e incorporei neste estudo o maior desafio ético que há em trazê-las para uma pesquisa, que é o respeito pela criança.

[...] à necessidade de apresentar à criança uma explicação credível e significativa acerca das intenções subjacentes à investigação, bem como garantir uma oportunidade real e legítima para que a criança se negue a tomar parte em tal processo. Não apenas no início do processo, mas em qualquer altura ao longo do mesmo (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2008, p. 25)

Todo o processo agregou significativos saberes à minha práxis com pesquisadora e ao término do processo o parecer final<sup>39</sup>, de Nº 2.724.630, emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos, teceu elogios sobre o TALE por mim elaborado.

---

<sup>36</sup> Anexo A1

<sup>37</sup> Anexo A2

<sup>38</sup> Apêndice F

<sup>39</sup> Anexo B

#### 4.2.3 Construindo caminhos para constituir o grupo de docentes

Para constituir o grupo de docentes que depois viriam a fazer parte da pesquisa-ação pedagógica, realizei contatos telefônicos com uma escola da rede de ensino com a qual eu não tivesse nenhum tipo de vínculo, pois esse era meu objetivo inicial. Não obtive sucesso, pois apesar da demonstração de interesse da diretora, verificou-se que os docentes não se interessaram em constituir um grupo de estudos para investigar a própria prática.

Realizei mais cinco tentativas em diferentes escolas na rede em que atuo, e todas sem sucesso. As justificativas se prendiam ao fato de que os professores não demonstrarem interesse, naquele momento, em estudar nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), espaço institucional que eu havia solicitado para realizar as reuniões com periodicidade quinzenal, durante seis ou oito meses.

Em três das escolas consultadas não existia a possibilidade de ceder os HTPCs, em decorrência de já o terem destinado a outros fins no ano de 2018. Também se somava a esta justificativa a falta de interesse docente em decorrência das tensões presentes naquele momento, por conta dos conflitos existentes entre os servidores públicos e a gestão municipal, com perdas salariais e de benefícios<sup>40</sup>, fato citado por todas as escolas contactadas.

Nesse momento minha pesquisa sentia os reflexos da crise da profissão docente:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal [...] insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.) recurso sistemático a *discursos-álibi* de desculpabilização e uma ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional etc (NÓVOA, 2014, p. 22).

O mal-estar docente, mencionado na citação e identificado nesta etapa da investigação a partir da dificuldade na constituição de um grupo de professores que desejassem formar um coletivo pesquisador, é compreendido sob a perspectiva crítica dialética (GAMBOA, 2010)

---

<sup>40</sup> Fonte 1: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/educacao/noticia/2019/04/02/professores-de-cubatao-em-greve-fazem-anti-homenagem-e-cantam-parabens-ao-prefeito.ghtml>. Acesso em 20/09/2019. Fonte 2: <https://www.diariodolitoral.com.br/sindical-e-previdencia/professores-de-cubatao-decidem-continuar-em-greve/124124/>. Acesso em 20/09/2019. Fonte 3: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2019/03/26/professores-municipais-decidem-manter-greve-em-cubatao-sp.ghtml>. Acesso em: 20/09/2019.

adotada nesta pesquisa, que permite apreender que a realidade dos docentes convidados não é estática, é dinâmica e conflitante, e que o respectivo momento histórico vivenciado por todos interferiu na tomada de decisão.

O cenário educacional do contexto em que a pesquisa se desenvolveu, vivia e ainda vive<sup>41</sup> as transformações decorrentes do capitalismo que acarretam, entre outros pontos, a precarização do trabalho docente, a perda da qualidade das relações de trabalho, das relações humanas que conduzem à alienação dos professores. Nesta perspectiva, as justificativas apresentadas para o desinteresse em participar, não se mostraram desguarnecidas de razões.

Na minha práxis, enquanto pesquisadora, e a partir do prognóstico de que o cenário estava restringindo as possibilidades de constituição de um grupo de docentes para realizar a pesquisa-ação pedagógica, adotei outras ações objetivando superar os obstáculos citados. À medida em que as respostas tardavam, flexibilizei meu critério inicial e readaptei as ações, visando atingir a finalidade de constituir um grupo de participantes, atitudes que são previstas na pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 1999).

Nessa direção e ciente que a criatividade e a flexibilidade, fazem parte da pesquisa qualitativa (Minayo, 1999), fiz contato com o diretor que respondia, na ocasião, pela direção da escola em que atuo como coordenadora pedagógica; expliquei sobre minha pesquisa e obtive autorização para conversar com docentes no HTPC.

#### **4.3 Momento inicial da pesquisa de campo: constituição do grupo de pesquisa**

O primeiro contato realizado com os docentes teve por objetivo convidá-los a participar da pesquisa. Expliquei para todos minha proposta em formar um grupo de estudos para investigar a prática docente a partir da escuta das crianças que frequentavam a educação infantil II. Detalhei as razões que me conduziram ao tema da escuta, e que, na dinâmica da pesquisa, estaríamos descobrindo juntos, como desenvolver um trabalho de investigação com os alunos a partir da escuta, enfim, fiz o convite e perguntei se eles estavam dispostos a formar o respectivo grupo (Apêndice B).

---

<sup>41</sup> Fonte: <https://www.tribuna.com.br/cidades/cubatao/cubat%C3%A3o-atrasa-pagamento-de-f%C3%A9rias-e-revolta-professores-da-rede-municipal-descaso-1.137426>. Acesso em: 08/01/2021

Na mesma ocasião os esclareci quanto às questões éticas, buscando, de forma discursiva, estabelecer o contrato de ação coletiva do qual Franco (2012) trata, ao abordar os processos pedagógicos da pesquisa-ação. As perguntas que eclodiram se referiram à adesão. Questionaram se a participação geraria mais trabalho para eles; se poderiam cessar o compromisso antes do término da pesquisa; qual o tempo de duração da pesquisa; o que teriam que fazer especificamente; se haveriam cobranças por parte da escola ou da Secretaria de Educação (SEDUC); se eu realizaria a pesquisa somente com eles ou se aconteceria também em outras escolas da rede; por fim, se poderiam pensar um pouco mais para dar a resposta.

Esclareci todas as dúvidas e acrescentei que desejava investigar, em parceria, a prática docente, buscando construir conhecimentos sobre a prática da escuta. Também abordei, na ocasião, que a escuta estava presente na BNCC-EI, e que este também era um dos motivos pelos quais precisávamos nos aproximar desse tema. Igualmente esclareci sobre os protocolos legais para que a pesquisa acontecesse, tanto para os docentes, como para as crianças e seus responsáveis.

Nos diálogos enfatizei que a dinâmica da pesquisa nos oportunizaria construir os procedimentos juntos, assim como também decidiríamos, em comum acordo com a direção, a periodicidade das reuniões, pois eu estava solicitando o tempo destinado ao HTPC. Também abordei a questão do material teórico a ser estudado, que o conteúdo dependeria das nossas conversas e demandas, e que o único ponto combinado, a priori, seria iniciar nossa pesquisa a partir do tema que conduziria nossos estudos, ou seja, a escuta das crianças, e que coletivamente decidiríamos sobre as demais demandas que considerássemos necessárias para encaminhar os estudos e a investigação da prática.

Antes do término da reunião apresentei a eles o áudio que havia produzido no mês de novembro de 2017, na mesma unidade escolar que estávamos, com crianças de cinco anos, um projeto piloto realizado juntamente com duas docentes, no qual buscamos oportunizar que as crianças falassem sobre o seu dia-a-dia na escola, uma etapa de amadurecimento do tema. Compartilhei com o grupo o respectivo áudio como estratégia para despertar o interesse deles para a temática da pesquisa, como um dispositivo pedagógico, conforme previsto na PAPe, com o intuito de desencadear o processo de participação dos docentes na pesquisa.

Aquele momento foi marcante, pois o áudio despertou o interesse deles, e espontaneamente os professores iniciaram diálogos referentes às falas das crianças. Enquanto

pesquisadora apenas observei, e foi com muita satisfação que percebi que a estratégia tinha deixado os docentes curiosos por aquela experiência, e demonstraram interesse em se envolver com a pesquisa. Ao final do encontro, três professores deram aceite e um pediu tempo para pensar no assunto.

Retornei à UME Estado do Mato Grosso aproximadamente um mês após a realização do convite, com os documentos necessários para, com o diretor da unidade, realizar os combinados de datas dos encontros. Também fui ao encontro da professora que havia ficado “de pensar”. Para minha surpresa, ela me disse que eu havia demorado muito para retornar, e relatou que havia pensado sobre meu convite, que até já tinha realizado uma escuta logo após nosso primeiro encontro, e que estava me aguardando para conversar. Inclusive, na ocasião, me falou que havia sido alfabetizada pelo método Paulo Freire, e que o fato de eu ter falado que a proposta da *escuta pedagógica* se daria sob a perspectiva freireana, a levou a rememorar seu processo de alfabetização no estado de Sergipe, na cidade de Tobias Barreto, onde nasceu; e a partir daí se desenvolveu seu interesse por participar.

Como pesquisadora, este momento foi muito rico e emocionante, pois mesmo antes de iniciar efetivamente a pesquisa, uma participante já havia realizado uma escuta intencional com gravação de áudio, além de demonstrar, com seu relato, que trazia memórias que a fizeram se identificar com minha proposta.

Na mesma data, ficou acordado com os docentes que aderiram à pesquisa, o início dos encontros para maio, nas dependências da unidade escolar, sempre às quartas-feiras, no HTPC, com a periodicidade atrelada às demandas da escola.

O grupo foi constituído, inicialmente, por quatro docentes e a pesquisadora, e a partir do quinto encontro tivemos a adesão permanente de mais uma docente. Especificamente, no sétimo encontro tivemos a participação de uma professora que aderiu a pesquisa-ação pedagógica por dois meses, participando, neste período, de apenas um encontro, mas com significativas contribuições. No quadro abaixo elenco os dados principais dos professores colaboradores da pesquisa.

A escolha dos nomes que os representariam neste estudo foi realizada por cada participante. Os motivos de cada escolha constam no quadro a seguir juntamente com os respectivos perfis.

**Quadro 6** - Caracterização dos participantes da pesquisa-ação pedagógica

Nome escolhido	Idade	Ensino Médio	Formação Inicial	Pós Graduação/ Especialização	Jornada de trabalho	Experiência na docência (anos)
<b>Andréia</b> Nome da irmã que admira	37	2º grau	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional, Educação Especial/ Inclusão e Ludopedagogia	Única/ 30 horas semanais	17
<b>Cristina</b> Homenageou uma colega profª falecida	44	2º grau	Pedagogia	Educação Infantil e Inclusão	Dupla/60 horas semanais (duas escolas em municípios diferentes)	25
<b>Ferreira</b> Optou por usar o sobrenome	61	Técnico em Mecânica Industrial	Educação Física	Educação Infantil e Futebol	Dupla/60 horas semanais (quatro escolas, no mesmo município)	11
<b>Lúcia</b> Adotou o nome da mãe professora	44	Magistério	Pedagogia	Educação Infantil	Dupla/60 horas Semanais (duas escolas, municípios diferentes)	21
<b>Magali Vera</b> Homenageou duas professoras que foram suas tutoras de estágio, no Magistério	41	Magistério	Pedagogia	***	Dupla/60 horas (duas escolas, mesmo município)	20
<b>Ruth Rocha</b> Nome da patrona da biblioteca da escola. Espaço em que os encontros da PAPe ocorreram, espaço que lhe trazia boas lembranças	50	Magistério	Pedagogia	***	Dupla/60 horas (duas escolas, mesmo município)	13

Fonte: elaboração própria

#### 4.3.1 Elaboração e início dos encontros presenciais da PAPe

Esta etapa marcou o início efetivo da pesquisa-ação pedagógica, com os encontros formativos que se deram no ano de 2018. A dinâmica se deu de forma presencial no período de maio a novembro na biblioteca da Unidade Municipal de Ensino Estado do Mato Grosso, situada na Vila São José, município de Cubatão, estado de São Paulo.

Para a elaboração da primeira etapa presencial da pesquisa-ação pedagógica, realizei estudos teóricos objetivando obter subsídios para a elaboração dos encontros formativos. Os fundamentos teóricos que sustentaram a pesquisa-ação pedagógica (Franco, 2005, 2008, 2011, 2012, 2016), assim como os conteúdos que enfatizam a formação de professores reflexivos, tratados por Pimenta e Ghedin (2012), Alarcão (2011) e Pedroso et al (2019), contribuíram nas reflexões e, conseqüentemente, na elaboração dos encontros formativos<sup>42</sup>.

Também devido às especificidades do objeto desta pesquisa, a escuta das crianças, desenvolvi estudos referentes à escuta sob a perspectiva freireana, a Pedagogia da Escuta, as Pedagogias da Infância, focando nos estudos desenvolvidos por Júlia Oliveira-Formosinho (2007), que contemplam tanto a escuta das crianças, como os processos formativos no contexto da educação infantil, e a BNCC-EI, que propõe a escuta no campo de experiência, escuta, fala, pensamento e imaginação. Todos os conteúdos abordados nos encontros estiveram alinhados com o referencial teórico adotado nos estudos realizados na fase exploratória e como Minayo (1999, p. 107) enfatiza:

[...] o trabalho de campo tem que ser pensado a partir de referências teóricas e também de aspectos operacionais que envolvem questões conceituais. Isto é, não se pode pensar em um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los.

Os estudos foram realizados objetivando selecionar textos, vídeos e dinâmicas que desencadeassem discussões sobre a escuta das crianças e a prática docente, abordando conteúdos que pudessem fazer com os docentes olhassem criticamente a realidade escolar, a educação infantil e sua formação docente, logo como mencionado na citação, não existiu

---

<sup>42</sup> Apêndice C

escolha neutra, mas sim escolhas que carregaram consigo o ideal por uma educação contra hegemônica, problematizadora, uma educação freireana.

O quadro a seguir apresenta a síntese das pautas<sup>43</sup> dos encontros presenciais, pautas planejadas pela pesquisadora antecipadamente e submetidas, a partir do segundo encontro, à apreciação do grupo, objetivando contemplar na dinâmica dos encontros as demandas surgidas, tanto na ocasião do convite, como as surgidas a partir das reflexões decorrentes da investigação da própria prática, uma vez que a pesquisa-ação gera um processo reflexivo, em que há imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas (FRANCO e GHEDIN, 2011).

#### Quadro 7 - Síntese das pautas dos encontros formativos

DATAS	PROPOSTA E DINÂMICA DO ENCONTRO
	Com o objetivo de construir um universo cultural comum, foi proposta a reflexão individual e coletiva referente às indagações: como nos vemos como professores no contexto da educação infantil? Você já havia refletido sobre o papel do ato de escutar a criança na sua prática?
1º encontro 02/05	Aporte teórico para desenvolvimento da proposta: ALARCÃO, Isabel. <b>Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva</b> . 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.  FRANCO, Maria Amélia do R. S., Franco. <b>Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação</b> . ETD – Educação Temática Digital. Campinas/SP, v.18, n.2, abr/jun, 2016.
	Socialização dos apontamentos referentes ao encontro anterior.
2º encontro 16/05	Apresentação vídeo “Formação para a escuta das crianças”, produzido pelo Paralapraca <sup>44</sup> , seguida de discussão e reflexão sobre a importância da escuta na educação infantil.  Leitura de sensibilização: HUMMEL, Mônica Sydow. Testemunho de mim: Professora. Porto Alegre: Edições Loyola, 2007, pag. 25 a 32.
3º encontro 13/06	Socialização dos apontamentos referentes ao encontro anterior.  Realizamos a leitura e refletimos coletivamente sobre os conteúdos contemplados nos seguintes livros/artigos: 1) FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 135.

<sup>43</sup> Apêndice B

<sup>44</sup> O Paralapraca é uma frente de formação de profissionais da educação infantil, realizado pela Avante – Educação e Mobilização Social, em parceria com as secretarias municipais de Educação, que visa contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças na Educação Infantil, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Para isso, oferece formação continuada para formadores das Redes Municipais de Educação, valorizando os saberes de cada localidade e ampliando as referências teórico-práticas, a partir das orientações nacionais para o segmento.

## DATAS

## PROPOSTA E DINÂMICA DO ENCONTRO

2) MIGNOT, Ana Chrystina, SAMPAIO, Carmen Sanches e PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Infâncias, Aprendizagem e Exercício da escrita*. Curitiba: CRV, 2014. p. 137.

3) OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. 4ª edição. Porto: Porto Editora, 2013, p.49. Coleção Infância.

Escuta coletiva da primeira escuta intencional realizada com as crianças pela professora Lúcia, seguida de relato da experiência e reflexões coletivas referentes ao teor da escuta e às estratégias adotadas para seu desenvolvimento.

Leitura inicial: ALVES, Rubens. *Ouvir para aprender*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2112200415.htm>. Acesso em: 10/06/2018.

4º  
encontro  
20/06

Socialização dos apontamentos referentes ao encontro anterior

Apresentação de vídeo: DUNKER, Christian. Como aprender a escutar o outro? Publicado em 04 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zo-jk4kVtE8>. Acesso em 10/06/2018.

Discussão e reflexão sobre o teor do vídeo (relações de poder e currículo)

Leitura de sensibilização: HUMMEL, Mônica Sydow. *Testemunho de mim: Professora*. Porto Alegre: Edições Loyola, 2007, capítulo “Segunda-feira”.

5º  
encontro  
22/08

Início do estudo do texto com leitura compartilhada: RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (Org.). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Vol.2. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

Escuta coletiva das escutas individuais realizadas pela professora Andreia, seguida do relato da experiência e reflexões coletivas referente ao teor da escuta e as estratégias adotadas para seu desenvolvimento.

6º  
encontro  
19/09

Leitura de sensibilização: HUMMEL, Mônica Sydow. *Testemunho de mim: Professora*. Porto Alegre: Edições Loyola, 2007, p. 37-38, seguida de atividade lúdica de montagem de quebra-cabeça referente ao conteúdo da leitura inicial.

Continuação do estudo do texto com leitura compartilhada: RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (Org.). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Vol.2. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

Reflexões coletivas associadas às escutas realizadas das crianças (confronto teoria e prática).

Construção de caminhos coletivos para viabilizar a escuta individual e coletiva das crianças no contexto da rotina escolar (confronto teoria e prática).

Dinâmica das imagens.

Dinâmica de relaxamento – momento de escuta interior

Reflexões individuais quanto ao relaxamento e o significado pessoal atribuído para a dinâmica.

7º  
encontro

Retomada dos apontamentos realizados sobre o texto *Pedagogia da Escuta*.

24/10

Contribuição da professora Andréia para leitura no encontro: Beatriz. *Para escutar uma criança*. Opinião. Publicado em 03 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaopara-escutar-uma-crianca/>. Acesso em 23/08/2018.

**DATAS****PROPOSTA E DINÂMICA DO ENCONTRO**

Escuta das escutas das crianças realizadas pelas professoras Magali Vera, e Ruth Rocha, seguida de relatos das experiências e reflexões coletivas referentes ao teor da escuta e as estratégias adotadas para seu desenvolvimento (confronto teoria e prática).

Combinados para leitura prévia do capítulo 2 da obra: ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Leitura de sensibilização: HUMMEL, Mônica Sydow. Testemunho de mim: Professora. Porto Alegre: Edições Loyola, 2007, p. 39-41.

Socialização da participação das professoras Andréia e Lúcia no VI Seminário para as Infâncias, realizado nos dias 6 e 7 de novembro de 2018, no Sesc Santos/SP. As professoras compartilharam brevemente as palestras que assistiram sobre: a infância na contemporaneidade, políticas públicas, qualidade social da educação infantil, tempo e espaços de brincar, boas práticas na educação formal, não formal, na família e em espaços públicos.

8º  
encontro

Escutas das escutas das crianças realizadas pelos professores Andreia, Ferreira e Magali Vera, seguida de relatos das experiências e reflexões coletivas referentes ao teor da escuta e as estratégias adotadas para seu desenvolvimento (confronto teoria e prática).

28/11

Apresentação individual sobre o estudo prévio do capítulo 2, da obra: ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, seguida de reflexões coletivas.

Leitura de sensibilização: HUMMEL, Mônica Sydow. Testemunho de mim: Professora. Porto Alegre: Edições Loyola, 2007, p. 42-44.

Combinados para realização dos encontros no ano de 2019.

Fonte: elaboração própria

Atenta à relevância de registrar todas as minhas observações e percepções com a finalidade de objetivar o vivido e o compreendido, a cada novo encontro presencial da primeira etapa adotei o diário de campo<sup>45</sup> como prática de pesquisa, pois na dinâmica da pesquisa-ação ocorrem processos pedagógicos intermediários de construção e socialização de conhecimentos (FRANCO, 2012).

Na busca por caminhos metodológicos que viabilizassem a rigorosidade, recorri às estratégias presentes na obra *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva* (ALARCÃO, 2011). As sugestões que a obra apresenta, no sentido de se buscar tais caminhos para sermos mais reflexivos, autônomos, responsáveis e críticos, contribuíram significativamente no

<sup>45</sup> Minayo (2011, p. 71) nos diz que: “diário de campo nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte formal de entrevistas em suas várias modalidades.

planejamento, elaboração, desenvolvimento e realização dos encontros e interações com docentes.

As estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão (ALARCÃO, 2011) para a realização de uma pesquisa-ação, vieram ao encontro dos saberes técnico-profissionais, afetivos e experienciais, ou seja, os saberes plurais (ANDRÉ e VIEIRA, 2007) que adquiri ao longo da minha experiência profissional como professora e coordenadora pedagógica.

A análise de casos, as narrativas, o confronto de opiniões e abordagens, a auto-observação e as perguntas pedagógicas foram sugestões que inicialmente adotei para desencadear os encontros da primeira etapa, e que, posteriormente, compartilhei com os participantes como possibilidades de serem desenvolvidas por nós na dinâmica dos encontros, para que investigássemos a escuta das crianças pequenas.

Para desenvolver as estratégias utilizei recursos como vídeos, leitura individual e compartilhada de textos teóricos de autores que discutem a escuta das crianças, leitura de capítulos de livros e crônicas na abertura ou encerramento dos encontros, dinâmica de relaxamento e sensibilização, e a socialização das escutas das crianças realizadas pelos participantes e pela pesquisadora.

No primeiro encontro, propus ao grupo documentarmos nossos estudos e ações em um portfólio. Busquei aporte teórico para tal proposta, tanto nos estudos de Minayo (2011), que se fundamenta em Idália Sá Chaves, como em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), que teorizam a Pedagogia-em-Participação.

A estratégia de elaborar um *portfólio* com os docentes objetivou promover, como os autores mencionados destacam, o desenvolvimento reflexivo dos participantes, tanto em um nível cognitivo, como metacognitivo; fundamentar os processos de reflexão para, na, e sobre a ação, tanto na dimensão pessoal, como profissional e coletiva; possibilitar ao professor conscientizar-se do conhecimento que emerge do cotidiano, apoiar o desenvolvimento de identidades individuais e profissionais do grupo e, principalmente, documentarmos as nossas percepções sobre a escuta, pois seria uma estratégia pedagógica que nos auxiliaria a responder educacionalmente à escuta realizada da criança, representando, conforme nos coloca Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 53): “um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação, tal como constitui uma base para o desenvolvimento de identidades aprendentes”.

O grupo aceitou a proposta, e me comprometi a socializar com eles semanalmente, o registro do nosso encontro da semana anterior, assim como organizar, neste instrumento (*portfólio*), todos os passos da nossa pesquisa, acrescentando que ele era nosso, uma construção coletiva.

A dinâmica dos encontros presenciais se deu de forma variada, e a partir do segundo encontro, os convidei para, ou no início ou no término de cada encontro, lermos um capítulo do livro *Testemunho de mim professora*, de autoria de Mônica Sydow Hummel, publicado em 2017. A primeira leitura foi realizada por mim, e nos demais encontros sempre oferecia para o grupo, objetivando que surgisse um voluntário.

A obra foi escolhida por apresentar uma narrativa sobre sete possíveis dias na vida de uma professora, de domingo à sábado. A narrativa é realizada por objetos inanimados que ganham alma e passam a desafiar a reflexão, conforme explica Mario Sergio Cortella, autor do prefácio. Essa temática envolveu os participantes de tal forma que, em alguns encontros, apesar de o tempo ter se esgotado, eles lembravam que não tínhamos lido, fazendo com que permanecêssemos para realizar a leitura. Essa ação foi sensibilizadora e se tornou permanente em todos os encontros.

As demais ações, que consistiram em diálogos reflexivos a respeito dos textos, apresentação de vídeos, elaboração conjunta de estratégias de escuta das crianças, socialização das escutas, análise de casos que surgiram dos diálogos, das narrativas e análise das escutas, foram acontecendo alternadamente de acordo com o que combinávamos previamente ao término de cada reunião. Na dinâmica das reuniões vivenciei o protagonismo que enquanto pesquisadora me cabia, realizando intervenções pedagógicas qualificadas, conforme enfatiza Franco (2012):

É preciso reconhecer a necessidade da intervenção pedagógica do pesquisador, a fim de direcionar reflexões, sintetizar e objetivar situações subjetivamente percebidas, organizar e prover fundamentos teóricos para ampliar o olhar crítico sobre o cotidiano, coordenar os processos de intersubjetividade a serem construídos pelo grupo (FRANCO, 2012, p. 203).

Na direção de criar oportunidades que contribuíssem para que os docentes mergulhassem na subjetividade do ato de escutar as crianças, no sexto encontro presencial, a partir de uma estratégia lúdica elaborada com base no livro “Testemunho de mim professora”, criei uma atividade que consistiu na montagem de um quebra-cabeça com a imagem da sala dos

professores e intervi instigando-os a refletirem sobre ao que a imagem remetia e, tivemos a seguinte contribuição: “[...] é a nossa sala dos professores, nela temos nossos momentos de escuta, nela também nos reunimos, nos expressamos, nela escutamos uns aos outros. É, precisamos escutar” (LÚCIA).

#### 4.4 A dinâmica da PAPe: escuta, pesquisa e protagonismo docente

Nos encontros da pesquisa-ação pedagógica, a partir das estratégias adotadas, foram realizadas reflexões iniciais propostas pela pesquisadora, que objetivaram desencadear diálogos que oportunizassem o início de um processo de autoconhecimento profissional e, conseqüentemente, pessoal. Um processo em que cada um dos docentes, no encontro com seus pares, começasse a conhecer o outro, percebesse as diferenças e semelhanças presentes no grupo, objetivando a aproximação de todos para a formação de um coletivo pesquisador, um coletivo colaborador, que viesse a planejar, experimentar, refletir, replanejar, refazer, acertar e errar, enfim, caminhasse na direção de um novo aprendizado.

É nessa perspectiva que proponho a PAPe: uma forma de aprendizagem/investigação coletiva, colaborativa, continua de forma a romper com a letargia e despersonalização dos processos de vida e formação de professores da educação básica, pública, no Brasil. (FRANCO, 2016, p. 514).

Os diálogos iniciais realizados na direção mencionada resultaram em uma autoanálise elaborada por cada um dos participantes referentes às suas vivências como docente. Tendo em vista nosso objeto de estudo, a escuta das crianças e o segmento em que os participantes estavam atuando, o discurso do grupo esteve focado no percurso profissional na educação infantil, conforme os diálogos reproduzidos a seguir:

**Magali Vera:** *Estou mais paciente na educação infantil, vejo agora a educação infantil com mais amadurecimento, com o mesmo brilho que via no início da carreira.*

**Lúcia:** *Entro no universo da criança, antes parecia que eu estava de um lado e a criança de outro, hoje busco entender as razões da criança, antes eu era mais autoritária.*

**Ferreira:** *Quando eu iniciei, a coordenadora da escola me falou que seu eu continuasse gritando, eu não iria ter prazer na educação infantil. Hoje me vejo engajado neste universo, no início me senti desafiado. Hoje tenho o retorno do aluno, dizendo que a aula foi legal, isso me faz sentir realizado, eu ganho a semana quando escuto isso.*

**Ruth Rocha:** *Hoje estou familiarizada, quando ingressei na educação infantil me senti apavorada. A educação Infantil traz afeto, paciência, hoje trabalho melhor o tom da voz.*

Nas reflexões surgiram as primeiras colocações individuais a respeito da direção que os professores seguiram para realizar um bom ensino, ou seja, as aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor. Dessa forma, falaram dos percursos em que construíram suas profissões, estabelecendo relações, em suas colocações, com os elementos constituintes da prática docente (CONTRERAS, 2012), como paciência, autoridade e o tom da voz, ponto que veio à tona em decorrência do tema investigado.

Também refletiram a respeito do que compreendiam como escuta, compartilhando ideias como: escutar a criança representa um mapeamento do seu pensamento; a roda de conversa favorece a escuta das crianças; o tempo de atuação no magistério acarreta que algumas práticas se percam; a ausência de professora auxiliar dificulta a realização da escuta; a prática do registro ajudaria na reflexão sobre o trabalho docente e o momento do brincar poderia favorecer a observação das crianças.

As reflexões que ocorreram nos encontros formativos, desencadeadas pelos estudos teóricos, pesquisa de campo, contribuições advindas dos participantes decorrentes de suas pesquisas individuais em livros e internet, socializadas pela via do diálogo e da participação, foram compreendidas como sendo o início da construção do universo comum cultural entre a pesquisadora e os sujeitos da prática. A construção deste universo, por sua vez, é essencial para que a pesquisa-ação pedagógica se constitua como tal: [...] não há participação, não há diálogo, não há reflexão, não há pesquisa-ação, se não houver um mínimo universo cultural comum entre os pesquisadores e os sujeitos da prática (FRANCO, 2016, p.516).

O adensamento dos questionamentos realizados pelos participantes, e as inquietações externadas na dinâmica dos encontros formativos, nos mostram a complexidade dialética deste processo, que implica na flexibilidade criativa, na imprevisibilidade do contexto que, por sua vez, possibilita o aparecimento do conhecimento novo, surgindo a tentativa de compreensão das ideias, dos sentimentos, enfim, das possibilidades que vão emergindo do processo que envolve a pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2016), o que se faz presente nos diálogos abaixo.

**Magali Vera:** Para mim fica muito forte, quando eu escuto algo sobre a escuta, a questão emocional [...] quando assistimos o vídeo sobre a escuta, e fomos conversando sobre ela, me traz muito forte todo esse lado interno. Como a criança

está elaborando o que ela está vivendo, penso nisso mais do que penso na parte pedagógica.

**Ferreira:** Eu escuto as colegas falando e penso que na minha aula de educação física tem aquela criança mais despojada, aquela mais retraída, aquela que tem medo, que treme para fazer o que é proposto. As colegas ficam mais tempo que eu com as crianças, e observam mais coisas, e no trocar as figurinhas a gente chega a algumas conclusões, mas sempre envolvendo o que hoje estamos tentando entender: “a escuta”.

**Lúcia:** Eu gostaria de participar mais com a criança, interagir mais, participar no campo da criança, entrar no meio da conversa.

**Pesquisadora:** Tenta, vamos pensar em como realizar uma ação de escuta, vamos pensar. A partir dessa sua vontade como você pensa que poderia acontecer essa escuta?

**Lúcia:** Eu visualizei assim, no momento da contação de histórias, da massinha, eles falam entre eles e eu acho legal essa fala espontânea. Porque ontem, por exemplo, depois que eu contei a história João e Maria, foi uma escuta meio direcionada. Quanto a essa questão da emoção, da expressão, eu tenho criança que, se eu não atuar nela, ela não se movimenta, não abre um potinho de tinta se eu não falar.

**Magali Vera:** Nós estamos nos pegando com a criança que não fala, e a criança que fala, essa questão da escuta é novo, e vale para todas as crianças.

**Lúcia:** Minha ideia para fazer a escuta é aquela roda inicial que faço, ali sai cada pérola, é a primeira vez que escuto esse tema “escuta no fazer pedagógico”.

**Ruth Rocha:** Eu achei interessante no vídeo que ela falou que não é só ouvir a fala da criança, mas observar a criança por inteiro.

**Magali Vera:** Me caiu algumas fichas enquanto ela falava, eu gostei quando ela falou da renúncia do poder, estar aberto, fazer essa renúncia de um poder que temos. Então, eu senti como é forte isso, você não parar para pensar que você não escutar a criança, representa deter um poder sobre ela.

**Ruth Rocha:** Vocês leram aquele livro “Educação sem medo”? Fala da Escola da Ponte, eu li só até a metade, porque minha cabeça começou a “pirar”. Por que eu vim da escola tradicional, depois veio o construtivismo, veio Paulo Freire, e realmente eles confrontam tudo isso, educar e orientar sem oprimir e isso é difícil de fazer.

Os diálogos<sup>46</sup> referenciados mostram que as compreensões sobre a escuta das crianças vão sendo construídas. Elas não surgem a partir de um “estalo” (FREIRE, 2012), como se fosse um milagre; a compreensão vai ganhando corpo, vai sendo forjada pelos participantes e os instrumentalizando por meio de vídeos, leituras, enfim, pela pesquisa, para que os participantes possam se apropriar dos novos saberes sobre a escuta, e assim se sintam instigados a desenvolver ações investigativas para experimentá-las com intencionalidade.

Nessa direção os participantes da pesquisa foram gradativamente aprendendo a dialogar com eles mesmos, dando direção e sentido ao seu desenvolvimento profissional (FRANCO, 2016), conforme fica evidenciado nos diálogos abaixo.

---

<sup>46</sup> Esta pesquisa apresenta transcrições extensas dos diálogos realizados ao longo dos encontros formativos, em razão do diálogo e da reflexão crítica coletiva que representaram pressupostos da pesquisa-ação pedagógica, logo considerei fundamental transcrevê-los desta forma.

**Magali Vera:** Aconteceram algumas situações na classe que reforçaram as questões que o estudo da escuta traz para nós. Escutar e perceber o que a criança traz, precisamos mudar urgente. “M”, por exemplo, que apresenta o sofrimento pela morte do pai, apresenta um comportamento meio sofrido, chora, usa óculos escuro, quer ficar olhando para a foto do pai que ele traz. Então, uma atividade como aquela da tartaruga que a gente planejou, dá para escutar as crianças. Estávamos conversando na roda sobre isso e ele falou: eu tenho uma tartaruga. Todo mundo se empolgou na roda, e isso foi ótimo, a mãe dele no dia seguinte trouxe o aquário com a tartaruga e ele ficou tão feliz.

**Ferreira:** Eu fiquei mais atento à escuta, a visual já faz parte do meu metiê e agora a auditiva pegando o que rola ao redor. Inclusive teve um fato interessante que eu pensei em relatar para vocês. Eu estava em outra escola, dando aula para uma turminha de cinco anos, uma garotinha caiu e bateu o rostinho no chão, eu corri peguei gelo, peguei no colo, a acalmei e a deixei fazendo compressa. Do nada, o “R” me diz: professor me deixa te dar um abraço para tudo ficar bem. Ele tem cinco para seis anos e sentiu minha tensão, foi acolhedor. Então, veio a questão: a escuta é uma via de mão dupla. Temos que ter consciência que nosso exemplo vai pesar na vida deles para o resto da vida, então temos que tomar cuidado para sempre darmos bons exemplos.

A conexão que os professores estabeleceram, da escuta com as suas práticas docentes, sinalizou que a escuta começou aos poucos a ser percebida e valorada, superando uma etapa em que sequer esta prática era pensada ou cogitada. Os estudos teóricos que fomos realizando foram abrindo brechas no horizonte dos docentes que estavam se propondo a investigar a escuta, e, como consequência, descobrindo aos poucos os ganhos advindos da ação pedagógica de escutar.

Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática, tende a aumentar o espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa de, igualmente, ser desvelado. Esta é a dinâmica de pensar a prática, é por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor, da mesma forma como ensina a praticar melhor. (FREIRE, 2012, p. 126).

Foi pensando em praticar melhor, como nos coloca Freire (2012), que minhas intervenções se deram na direção de mobilizar os docentes para a necessidade de oportunizar espaço/tempo na rotina escolar, para ouvir o que falavam as crianças sobre suas vivências na escola, e assim pudessem caminhar na direção da construção de uma prática docente em que o professor compreendesse que a criança pode colaborar com sua fala no seu percurso de aprendizagem.

Nesse sentido, os diálogos reflexivos que ocorreram no nosso quinto encontro, traduzem com exatidão as ideias referentes ao contexto teórico e contexto prático, fundamentais para a compreensão que a pesquisa buscou conduzir quanto à *escuta pedagógica*. Para tanto, Freire (2012, p. 24) nos coloca que “como contexto prático-teórico a escola não pode prescindir de

conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias de seus alunos”.

**Andréia:** Depois que eu fiz a leitura da Pedagogia da Escuta comecei a prestar mais atenção nas falas das crianças, nas brincadeiras, porque eu observava de longe, pois nesta hora eu tenho que dar conta da agenda, e de outras coisas, então raramente me sento para brincar com eles. O texto nos fala para escutarmos e não darmos respostas prontas, já colocar outra pergunta em cima. Teve o dia que coloquei os cantinhos, da casinha e dos jogos de montar que eles haviam pedido. Nisso veio um aluno e pediu o cantinho da feira. Eu nem ia colocar porque senão é muito brinquedo é muita bagunça. E o texto fala que o brincar não pode ser um brincar falso, então eu tenho que abrir para eles, perguntando do que eles querem brincar. Eu na minha prática quase que determino. Como o aluno pediu, eu coloquei. E havia me esquecido que a mãe do “R” tem uma barraca de frutas aqui no bairro. Ele estava no cantinho da feira e todos sentados, e ele estava em pé, pegavam a frutinha, mas não para vender como feira, mas sim como casinha. Eles pegaram as panelinhas e colocaram a fruta dentro e falaram que iam montar um bolo. Eu estava sentada só observando, e o “R” me falou que eles não podiam comer as frutas. Eu olhei para ele e lembrei da questão da mãe dele, mas pensei não vou falar e perguntei: por que “R” achava que eles não podiam pegar para comer? Então ele respondeu que se eles comessem ele ficaria sem vender.

**Ruth Rocha:** Eu fiquei sem entender nada.

**Andréia:** Acontece que o único sustento da mãe dele é a pensão que ela recebe do pai do “R”, e na banca de frutas ele ajuda a mãe a vender, ele estava associando o real ao imaginário.

**Magali Vera:** Deixa-me perguntar uma coisa, o cantinho é intitulado o cantinho da feira?

**Andréia:** É, e não deveria, não é?

**Magali Vera:** Então, ele estava na brincadeira do feirante, os outros eram intrusos ali, os outros é que tinham que ir para o cantinho da casinha, percebe? Porque nós temos essa mania de enquadrar tudo e as brincadeiras acabam não conversando entre si.

Os diálogos estabelecidos demonstram o quão importante e enriquecedor foi aquele momento para o grupo de docentes, que, ao abraçar a proposta de investigar a escuta, pesquisando, se permitindo experimentar possibilidades novas para sua prática, mobilizados pelos estudos e reflexões, foram se permitindo compartilhar, escutar a criança e, como consequência da proposta que abraçaram, escutar os seus pares, saindo do isolamento docente. A reflexão crítica que possibilitou a percepção de si mesmos por parte dos docentes, nos remete às colocações realizadas por Freire (2016) ao nos elucidar quanto aos princípios da educação dialógica.

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam ser mais (FREIRE, 1970/2016, p. 112).

Os encontros formativos desencadearam a análise de situações em que a crença da autossuficiência se faz presente, pois a consciência ingênua, solitária e isolada de um professor que atua sem espaços reflexivos, que não tem a oportunidade de se distanciar para compreender e enxergar o autoritarismo presente nas relações verticalizadas da educação infantil acabam por distanciar o ser humano adulto do ser humano criança.

Os participantes, na dinâmica dos encontros, iniciaram o processo de construção de um olhar crítico e reflexivo sobre sua prática docente, aprendendo a dialogar com os contextos dessa prática e os condicionantes da sua profissão, pontos que Franco (2016) apresenta como fundamentais para que uma pesquisa-ação pedagógica possa se desenvolver.

#### 4.5. A dinâmica da PAPe: a escuta se constituindo pedagógica

Diferentes estratégias foram desenvolvidas ao longo dos encontros, e, especificamente o conteúdo do vídeo “Como *aprender a escutar o outro*”, abordando a visão psicológica da escuta, apresentado pelo professor Dr. Christian Dunker<sup>47</sup>, provocou os docentes a refletirem tanto sobre as relações de poder existentes entre adultos e crianças no ambiente escolar, como também sobre a concepção de currículo da educação infantil.

**Ruth Rocha:** Eu acho que são poucas pessoas que têm esse entendimento apresentado no vídeo. É uma construção do entendimento humano sobre o que é a escuta. A ideia que a gente tem é essa mesma, que é uma situação de poder. Na verdade, ele diz para você sair dessa situação de poder, para você ouvir o outro, enriquecer com o outro. Escuta não é confronto, não é duelo, mas sim uma junção, uma complementação, uma coisa harmoniosa.

**Ferreira:** Uma troca, não é?

**Ruth Rocha:** Sim, uma troca, um movimento circular, uma troca sem orgulho e sem vaidade.

**Magali Vera:** Não é como nós fazemos na sala de aula. Nós perguntamos: qual é esse número? E nós mesmos damos a resposta, é o cinco, não é?

**Lúcia:** Às vezes eu me pego pensando assim: é o que eu tenho a dizer que é importante, ou é o que o aluno tem para falar que é importante? Esse questionamento a gente enfrenta na educação.

Nos diálogos estabelecidos surgiram reflexões que indicam que práticas docentes rotineiras começaram a ser percebidas e concebidas de forma diferenciada, e as argumentações

---

<sup>47</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Zo-jk4kVtE8>. Acesso em: 09/10/2019.

e conflitos presentes nas falas trouxeram para as discussões as relações de poder. Freire (2002), ao pontuar a importância de, enquanto docentes, buscarmos o equilíbrio na relação com os educandos para que não predomine nossa fala ao educando, mas sim para que falemos a ele e com ele, nos alerta para o sonho do professor autoritário. Sonho de oferecer uma formação ao educando que o faça obediente e adaptado, sonho que está internalizado nos docentes e presente nas práticas adotadas que engessam a criança pequena, conforme enfatizado no diálogo e referenciado a partir da adoção de práticas pouco reflexivas.

As contradições presentes na realidade cotidiana dos docentes surgem nas respectivas falas, assim como a ausência de perspectiva para mudar, e a insegurança sentida perante o novo, no caso, a escuta das crianças com finalidade pedagógica. As contradições também os colocam diante de questionamentos no tocante às práticas que adotam, tensionadas pelo currículo da educação infantil.

**Magali Vera:** Qual é o ideal que se tem de uma sociedade, a forma como eu vou formar já está ali embutido, como na época dos militares, época das escolas tecnicistas, sempre os interesses estão por trás do que é para ensinar, e nós não nos damos conta. Nós fomos formados dentro de uma perspectiva, e para quebrar isso é complicado.

**Ruth Rocha:** É assustador, se abrimos para o inesperado, dá um pouco de insegurança.

**Ferreira:** Isso, no nosso dia a dia, é muito perigoso, se o colega estiver muito enraizado neste pensamento, vai pegar o currículo e martelar, martelar, martelar o outro.

**Magali Vera:** Quem agir assim fará isso certo das suas certezas.

**Ferreira:** Pega a razão e coloca embaixo do braço, ele não vai ouvir o aluno nunca.

**Lúcia:** Entendo que o que está faltando muito é o equilíbrio. Estou buscando palavras corretas para me explicar, mas assim, a igualdade da escuta e do ouvir, da escuta e do falar, acho que isso está faltando, a igualdade está faltando na educação. Um não pode estar lá em cima, e o outro lá embaixo. Na educação o medo que cai sobre os professores, na época que você citou da ditadura, o medo de não ser ouvida e ser autoridade na sala, e o pensamento de que o que o professor falar, ele tem razão em tudo, isso está enraizado, não está? Então, precisamos chegar em uma situação em que todos estejam em um mesmo patamar.

Os diálogos destacados, externam os conflitos com que os docentes tiveram que lidar. Nas abordagens, os participantes retomaram o passado e pensaram na educação, na formação que tiveram e, concomitantemente, associaram com a educação que oferecem para as crianças. Trouxeram para as reflexões, percepções quanto à educação, que consideram como inadequadas e que precisam ser superadas na busca por uma concepção de educação mais humanizada para a criança pequena, que transcenda aquelas relatadas, atreladas à educação bancária (FREIRE, 2002). O sentimento de insegurança perante o novo, que se apresenta no diálogo e que também

esteve presente já no movimento de adesão dos participantes da investigação, nos remete à colocação de Freire: a segurança, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética (FREIRE, 2012, p. 139).

As qualidades evidenciadas, que compõem o sentimento de segurança de um profissional, no caso o docente, foram ao longo dos encontros formativos se desenvolvendo, pois os saberes teóricos e práticos foram se constituindo pela via do estudo, da pesquisa da prática, do diálogo, da colaboração e da reflexão coletiva. À medida em que houve a valorização do pensar, do sentir, das crenças e valores de cada um dos docentes e do grupo como um todo, os professores envolvidos tiveram a possibilidade de iniciar um processo de desenvolvimento profissional que até então ainda não haviam vivenciado (PIMENTA, 2012), e que estava sendo oportunizada partir da pesquisa educacional. Os professores estavam vivenciando o protagonismo necessário para o empoderamento docente.

É possível inferir que a investigação da própria prática que os participantes da PAPE realizaram sistematicamente durante o ano de 2018, oportunizou o desencadear das qualidades mencionadas, o que foi vivenciado pelo estudo teórico-prático da escuta das crianças. Os conhecimentos teóricos foram construídos a partir de estudos que contemplaram uma introdução à Pedagogia da Escuta, os aproximaram dos conteúdos da BNCCEI, da concepção de professor pesquisador crítico reflexivo, bem como da concepção de infância, e buscaram, ainda, oportunizar o contato com a pedagogia freireana.

As contradições se fizeram presentes ao longo dos encontros, e contribuíram para que fosse desencadeado o processo da constituição da escuta das crianças com a finalidade pedagógica. Os professores, ao mesmo tempo em que se propunham a investigar a própria prática, também traziam as dificuldades que estavam presentes na escola e no seu cotidiano escolar, vistas por eles como obstáculos para a incorporação da escuta das crianças na sua prática docente

**Andréia:** Em um dos momentos dos cantinhos a “L” veio à minha mesa dizendo: “tia, eu quero ficar com aquilo um pouquinho”, eu perguntei o que era, ela respondeu que era a calculadora, mas outra aluna disse que era um celular, por que apertava e aparecia o número 1, o número 2, olha só, celular. Ai o “R”, que estava brincando com a calculadora, antes de eu guardar, falou: “tia, eu sou um guarda municipal e estou fiscalizando para não vir bandido aqui na feira”. Então vocês veem, são coisas que antes eu não me permitia, porque é uma agenda que eu tenho que colar bilhete, que agora vou ter que fazer em outros momentos, até para trazer mais suporte para eles, mais material.

**Magali Vera:** A educação infantil precisa de uma mudança urgente em todo o sistema que prejudica diretamente a questão da escuta. Se pensarmos na proposta da

Pedagogia da escuta, da organização dos espaços. Aqui, se ficar um papel no chão da atividade que desenvolvemos, imagina. [...] Nós já fomos educados dentro de um sistema, por mais que você tente algo diferente esbarra na prática. Eu li um artigo da Beatriz Antunes, ela colocou várias experiências de um fotógrafo que escuta a partir das imagens, e no final escreveu: “temos que nos perguntar se estamos escutando as crianças de maneira correta”. Então é isso que estou falando, a gente tenta, mas, qual seria a maneira correta? A gente tenta inovar, mas a gente traz a criança para o território do adulto, e adentrar nesse território infantil é difícil porque nunca foi feito assim. No fim do artigo ela pergunta “o que a sua criança está dizendo?”

**Andréia:** O escutar não é só escutar, é refletir sobre aquilo que você está vendo, que ações que você vai adotar, por que eu percebo tanta coisa no nosso dia a dia que passa, se você não anotar, passa.

**Lúcia:** Eu acho essa nossa reflexão muito pertinente. Tem o currículo global, mas tem o local, minha realidade, minha sala de aula, eu já mudei bastante, como a colega falou, tem a agenda, tem outras coisas, mas temos que fazer isso em outro horário, pois viu o quanto é relevante realizarmos a escuta e termos nossas percepções?

A visão fatalista se fez presente nas argumentações, porém, ao mesmo tempo em que se posicionavam dizendo que não havia condições favoráveis para escutar as crianças, simultaneamente percebiam a necessidade de escutá-las. As contradições tensionaram as crenças, as concepções e as dificuldades reais que eclodiram com a investigação da prática, levando os docentes a refletirem e compartilharem suas aflições, discutirem os novos saberes e, por fim, buscarem criar possibilidades de escuta.

Esse movimento carrega, implicitamente, a percepção e a curiosidade ingênuas, que vão dando espaço para o surgimento de um olhar reflexivo e crítico que tem potencial para uma vez alimentado pela pesquisa, pela discussão com os pares em espaços formativos, transitar para a curiosidade epistemológica.

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável, é capaz de objetivá-la. (FREIRE, 2016, p. 104).

A objetivação da realidade consiste em uma necessidade para o desencadeamento da constituição da escuta como pedagógica, e no percurso da pesquisa, as colocações, as ideias que foram se formando sobre a escuta das crianças a partir dos estudos teóricos e das discussões realizadas, mobilizaram os docentes a investirem efetivamente na investigação da prática.

**Andréia:** Eu fiz uns registros a partir daquele capítulo da Pedagogia da Escuta, e tem passagens que eu concordo plenamente. Nós temos que gravar a conversa com as crianças para nos percebermos e percebermos também a fala delas. Eu ando gravando umas falas, mas porque eu queria registrar em um cartaz as falas deles, e seu eu fosse anotar eu não iria dar conta [...] escutar é um exercício e não é fácil, eu me percebo nessas escutas, nas minhas falas. Gente, eu sou terrível, eu faço a roda e dá aquela ânsia, eu vou falando e eles vão fazendo perguntas. Tem uma gravação que o “E” fala

assim: há, há, há, resposta errada. Eu falo: “E” não existe resposta errada, todas as respostas são corretas. A seguir eu pergunto para “L” o que ela mais gosta na escola, e ela responde: borboleta. Então eu digo: borboleta “L”, e tem borboleta na escola? Gente, eu matei a menina, entendeu?

A construção de conhecimentos sobre a *escuta pedagógica* é vista aqui sob a perspectiva freireana, ou seja, o professor tem direito de ser curioso e de exercitar sua curiosidade criticamente, para, observando o objeto que investiga, delimitá-lo, cindi-lo, compará-lo e elaborar perguntas sobre ele (FREIRE, 2002).

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente perseguidora do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemologicamente ela vai se tornando. [...] O exercício da curiosidade convoca a imaginação, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca de perfilização do objeto ou do achado da sua razão de ser. (FREIRE, 2002, p. 97 e 98).

E é na direção do exercício da curiosidade, curiosidade que, de ingênua e espontânea, vai amadurecendo pela crítica e lentamente se constituindo epistemológica que a *escuta pedagógica* vai sendo investigada e ganhando sentido, indicando para os participantes aspectos da sua prática docente que, por vezes, passam despercebidos na relação com a criança.

**Lúcia:** Fiz a segunda escuta e quando comecei a gravar foi muito engraçado. Fiz como combinamos, então me apresentei na gravação, falei meu nome, falei que sou professora há 20 anos, formada em Pedagogia, que este ano estou trabalhando com crianças de 4 anos. Daí o “L” percebeu minha fala e na hora que eu falei, hoje vou conversar com o “L”, ele logo interrompeu e começou a falar: tenho 5 anos, tenho uma família, mãe e pai e moro na casa da minha avó e tenho muitas tias e tios. Ele fez igual ao que eu fiz, se apresentou também, nós somos exemplos para eles, isso é muito sério.

As descobertas e as surpresas surgidas do exercício da escuta enriquecem e contribuem para as compreensões que o docente elabora com relação à criança quanto ao seu processo de aprendizagem, aos saberes que apresenta com relação ao mundo, à sua capacidade e sensibilidade quanto à escuta realizada pelo adulto, no caso, o professor. Essas percepções também contribuem para a constituição da escuta no seu sentido pedagógico, um sentido que zela pelas relações democráticas entre educador e educando.

É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também. (FREIRE, 2012, p. 91).

Saliento que uma das propostas fundamentais da pesquisa é o professor escutar a criança, escutar para aprender a escutar, oportunizando que a qualidade pedagógica venha a enriquecer o ato da escuta, percebendo, com esta ação, o que nos fala Freire (2002, p. 135): “[...] não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar”.

As escutas foram sendo realizadas e entendidas pelo grupo que estava se propondo a investigar a própria prática como um aprendizado, logo, o professor que se propunha a realizá-la precisava organizar sua rotina para oportunizar este momento, que precisava ser gravado, para que pudéssemos refletir coletivamente sobre seu teor, sobre as dificuldades, percepções e demais pontos que o professor desejasse compartilhar com o grupo.

**Andréia:** Então, eu realizei a escuta ontem, quando nós conversamos no nosso último encontro, tudo parecia muito simples, muito fácil. Eu acabei não me organizando adequadamente para aquele momento de escuta, achei que faria brevemente, porém, assim, eu estava tão envolvida com as coisas da sala de aula e ontem era o dia da brincadeira e eu o tirei deste momento para conversarmos. Percebi que ele queria ficar lá. Conversei com o “R”, mas ele ficou meio arisco, colocando a mão na boca, percebi que não ia falar, e ele é muito comunicativo, só que neste momento de escuta ele foi sucinto, eu fazia as perguntas para conhecer suas preferências, e ele respondia “porque sim” ou “porque não”. Eu achei que podia ter rendido mais a conversa. Fui para a sala, conversei com minhas colegas professoras e pensamos que algumas crianças têm mais facilidade para expressar seus sentimentos, outras não, também uma colega colocou que talvez o “R” tenha agido assim, monossilábico, por não ter a presença de outras crianças. Talvez tentar fazer essa escuta com outras crianças na mesa, junto com ele.

**Lúcia:** Então tirar a criança do local, para chamar para conversar, já causa estranheza. Até comentei com vocês, vamos fazer um desenho.

**Magali Vera:** Você teve uma ideia bacana para nós utilizarmos.

Na dinâmica dos encontros, objetivando direcionar reflexões, sintetizar e objetivar situações subjetivamente percebidas, como nos coloca Franco (2012), realizei intervenções que, como pesquisadora, considerei necessárias para ampliar as discussões realizadas.

**Pesquisadora:** Precisamos refletir criticamente sobre a escuta, no sentido de pesarmos que ela não está na direção de uma colisão com o currículo, ela não está para destruir, e sim para construir, ela vem como uma possibilidade de nós desenvolvermos um trabalho pedagógico mais consciente, de forma que a escuta venha a contribuir na elaboração do plano de aula, e na adoção de ações que considerem essa escuta na sala de aula, ou seja, que a escuta venha a contribuir com a construção de um currículo mais adequado para a realidade da nossa criança.

**Magali Vera:** Então o planejamento mais do que nunca tem que ser bem flexível, e antes de entregar ele precisa passar por uma discussão, porque o planejamento não é isso: nós escrevemos tudo nele, mas a escuta vai acontecer durante as aulas, logo o que escrevemos vai automaticamente se transformando.

**Pesquisadora:** Por isso é que o planejamento é um desenho que pode e precisa ser repensado, rediscutido, replanejado e redesenhado ao longo do seu desenvolvimento.

As conversas realizadas pelo grupo a cada nova estratégia adotada para a dinâmica dos encontros formativos, reverberavam nas escutas realizadas, ora individuais, ora coletivas, de acordo com a intencionalidade estabelecida para o respectivo momento.

O exercício da escuta foi oportunizando o contato com uma nova prática que se mostrou desafiadora e possível de ser realizada, mesmo diante dos obstáculos existentes, ocasionando ora frustração ora contentamento, conforme externaram os docentes com relação ao exercício de aprender a escutar.

**Lúcia:** Na escuta que eu fiz, eu estava com a expectativa que a criança falasse mais, o que eu fiquei frustrada é que eu acho que a escuta coletiva fluiu mais. Na individual ele não falava, aí eu tive que atuar, fazê-lo falar, talvez nem precisasse.

**Pesquisadora:** É um momento em que estamos aprendendo a fazer a escuta.

**Ferreira:** Eu fiz a escuta, mas lembrando daquela primeira experiência que a colega falou, que a primeira vez que ela fez a escuta ela falou mais do que escutou a criança. Eu fiz praticamente a mesma coisa, porque eu senti que a criança não falava, não perei.

**Magali Vera:** Eu acho que por não fazer muito parte da nossa prática a gente fica engessado, e acaba passando essa insegurança para a criança, aí a gente não sabe lidar com essa situação e acaba falando mais que ela.

**Andréia:** Eu fiz mais duas escutas, usei a ferramenta da colega, o desenho, e foi maravilhoso, eu acho que até fluiu melhor que as escutas anteriores, a gente se surpreende porque sai cada coisa na fala das crianças.

O olhar que os docentes debruçam sobre si mesmos, sobre as descobertas que a investigação foi proporcionando, indicou que os participantes estavam se assumindo como eram e percebendo como atuavam, como desenvolviam uma nova prática e, simultaneamente, foram constatando que eram capazes de intervir na realidade para tentar modificá-la.

Nos diálogos, buscaram entender os acertos e erros, estudando e investigando a própria prática com compromisso para entender as próprias fragilidades e se tornando capazes de intervirem para mudar, tarefa complexa e geradora de novos saberes que vai na direção de adquirir convicção de que é possível mudar (FREIRE, 2002).

O processo de investigação da prática da escuta das crianças foi também oportunizando que os docentes, ao compartilharem suas experiências, repensassem os conteúdos que são necessários de serem trabalhados com as crianças. Deste modo, foram repensando o currículo, que em alguns momentos dos encontros foi considerado um dos pontos que dificultaria a realização da escuta. No diálogo a seguir surge implicitamente a possibilidade de reorganização do currículo.

**Lúcia:** Geralmente quando entramos na biblioteca eu escolho uma criança para pegar um livro. Neste dia o livro escolhido foi “Quem tem medo de monstro”, aí pensei: eu vou aproveitar essa situação, porque eu gostei do tema. Porque o medo é tão centrado no mundo infantil, aparece voltado para os monstros, bruxas, essas coisas, e eu comecei a ler. Logo no começo eles falaram que não tinham medo de nada. Eles no fundo querem mostrar que são fortes, mas cada um foi falando dos seus medos. Medo do fogo, medo do robô, medo do Chucky do filme. O legal de tudo isso é a expressão deles, aparece a questão afetiva da criança. Porque você pode ir bem mais além das questões imaginárias, você vai na realidade da criança mesmo.

**Magali Vera:** Eles relacionaram com o contexto deles, também falaram do filme da Moana, aparecem vários medos de vários jeitos. Cada um deles ficou à vontade para falar dos seus medos, relacionaram o assunto aos filmes, parece que compreenderam mesmo o sentimento, mas ao mesmo tempo que ter medo, para breçar um pouco as crianças.

**Lúcia:** Eles falam de medo do mar, medo do fogo.

**Pesquisadora:** A partir desse medo que veio à tona, o que vocês pensaram em fazer?

**Magali Vera:** Então, podemos trabalhar voltados para autonomia, porque ela é cortada o tempo todo pelos pais, até por nós mesmos, podemos trabalhar o limite também, tem que ter limite, mas também é bom ter um pouco de medo. Posso trabalhar cooperação, para que se ajudem na hora do medo, na hora de ir ao banheiro, pois tenho aluno que só vai acompanhado de outro.

No exercício da escuta os docentes vão desembutando da própria prática os sentidos de ser dessa prática, ou seja, vão desembutando da prática de escutar o sentido pedagógico da escuta, e assim, na situação evidenciada, a escuta demonstrou potencial para desencadear o conteúdo que carece de ser contemplado com as crianças (Freire, 2012).

A dimensão trazida pela ideia de que a escuta pode oportunizar, para aquele que a exercita, a possibilidade de desembutar algo, algo que não é palpável, não é material, mas sim algo que é percebido e sentido, vem perspectivar a escuta como uma ação que pode “desocultar”, permitindo que aquele que fala, no caso a criança, possa externar algo que esteja lhe trazendo desconforto, tristeza e oprimindo.

**Andréia:** Na escuta que fiz, minha aluna falou que não gosta de vir à biblioteca. Eu pensei: como assim? Todos ficam encantados com a biblioteca, não veem a hora de vir para cá. Ela fala entrelinhas que aqui na biblioteca é engessado. Que vem para cá, senta, vê um livro, vê um DVD, coloca fantasia, e ela queria mexer naquele armário, que ela quer ver o que tem no armário.

**Magali Vera:** Ela tem acesso, mas não tem.

**Andréia:** Não, ela não tem acesso. Quando eu pego o material eu nem uso neste espaço, eles nunca viram este armário aberto.

**Lúcia:** Ele é lindo é todo decorado.

**Magali Vera:** Eu digo que ela tem acesso, porque ele está na sala.

**Pesquisadora:** Que coisa legal para nós pensarmos.

**Andréia:** Eu nunca tinha pensado nisso, realmente eu não dou liberdade, fico tão preocupada pensando “vai rasgar o livro” e eu meio que podo, enquadro eles.

Ferreira: É natural de todas as turmas que passam aqui o pessoal ficar controlando, para não bagunçar a biblioteca, eles precisam de liberdade.

Ao abraçarem a proposta de investigar a própria prática, os docentes foram ao encontro de uma experiência que propõe dar voz às crianças, experiência que se opõe à situação de silenciamento das vozes infantis. Os docentes dialogaram de forma crítica e autêntica sobre as situações que compreendem que dificultam a escuta, e que nunca, como no diálogo acima, haviam pensado, sequer cogitado que alguma criança não gostasse da biblioteca.

O olhar “adultocêntrico”, que impede olhar a criança pela ótica da própria criança, e que conduz o docente a olhá-la pela ótica do universo adulto (PASSEGGI, 2014), obstaculiza a adequação das práticas e a escuta realizada pela docente, e refletida criticamente no coletivo, ilumina sua consciência para que ela possa se propor a mudar, fazendo escolhas mais adequadas para humanizar sua prática, e assim aprender a constituir a escuta como pedagógica.

Os docentes externaram suas concepções de educação, discorreram sobre empecilhos e fatores pessoais existentes e que acreditam dificultar a proposta de escuta, compartilharam, nos encontros, suas impressões objetivando compreender tais tensões coletivamente e construírem caminhos possíveis para investigar a prática por meio da escuta.

Com este movimento os participantes demonstraram e assumiram que sabem que a situação de silenciamento existe, e que é algo que precisa ser rompido, logo, mobilizados pela investigação da própria prática, se empenharam para transpor tanto aspectos operacionais, como crenças que entendiam dificultar a realização da escuta das crianças.

**Magali Vera:** Eu percebi que fazer a escuta individual com eles na sala não rola, aí pedi ajuda para a professora de educação especial, que ficou com as crianças no pátio, para me ajudar. Quando a gente faz a sondagem da escrita a gente fala: o que você escreveu? Lê para mim. Aí falamos “que lindo”, eu percebi quando eu fui escutar a gravação, que eu ia meio que complementando a fala da criança para deixar uma conversa com sentido, mas eu acho que fiz muitas intervenções, nisso me deu vontade de pegar outra criança. Pedi ajuda novamente para a professora de educação especial, tipo “dá para segurar de novo para mim?” Quando eu cheguei em casa às 23h é que fui escutar a gravação. É engraçado eu tive preocupação de saber o que a criança pensa sobre a escrita, sobre o número, mas essa conversa era para ser mais informal.

**Lúcia:** O problema maior para mim, para gravar é nós podermos refletir sobre a fala deles, foi o barulho, estamos em um ambiente escolar, não tem como ter silêncio, mas eu consegui fazer mesmo assim, e ela falou o que gosta e que não gosta. Eu achei interessante, eu esperava uma coisa e aconteceu outra, ela falou que não gosta do momento que os pais demoram para pegar.

A medida em que os docentes envolvidos se empenharam em transpor as dificuldades estruturais existentes, humanas e físicas, foram se conhecendo, se auto-analisando e se projetando para novos desafios. Nesta direção, a perspectiva freireana me permite compreender que a situação enfrentada pelos docentes pode ser denominada de situação-limite, que por sua vez foi percebida criticamente e desafiou os participantes a buscar encaminhamentos para superá-la.

Nesse percurso, e ao investigarem a própria prática na dinâmica da pesquisa-ação pedagógica, ora se aproximando e ora se distanciando dela, para sob ela refletirem coletiva e criticamente, foram aprofundando os conhecimentos sobre a prática da escuta e sobre a forma de a objetivarem com intencionalidade. Nesta análise é possível compreender que a *escuta pedagógica* se encontra na categoria do percebido destacado, da qual nos fala Freire (2016).

Na medida em que os homens, simultaneamente refletem sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a percebidos que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. Desta forma, nas suas visões de fundo, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. O que antes já existia com objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume caráter de problemas, portanto desafios. A partir desse momento o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e como tal, de sua ação e de seu conhecimento. (FREIRE, 2016, p. 106).

A partir da descrição fiel da fala dos participantes, que falam por si só (MINAYO, 2011), foi possível ir além do descrito construindo análises preliminares após a realização dos oito encontros, que mostraram que os participantes da PAPE, na dinâmica da investigação, experimentaram ser pesquisadores, se aproximaram da pesquisa educacional, e ao assumirem no processo seu protagonismo, vivenciaram a admiração acima evidenciada, descobrindo que a escuta podia surpreender, frustrar e apontar novos caminhos, a escuta passou a ser percebida tal qual Freire (2016) realçou, despertando nos docentes novos sentidos para sua prática, novos desejos. O diálogo ocorrido no nosso oitavo encontro valida a análise que apresento.

**Magali Vera:** Até conversei com minha colega professora ontem sobre um sentimento. Me deu vontade de fazer a escuta de todas as crianças, porque bateu muito o que as crianças falaram com os autores que lemos, eu queria fazer de todas é que não temos estrutura para esses momentos. [...] algumas coisas eu percebi com a escuta delas, a criança fica feliz, ela pode falar o que pensa.

**Ferreira:** Hoje na minha prática, acredito que as colegas façam a mesma coisa, me chama a atenção aqueles que ficam quietinhos do que os bagunceiros. Eu fico observando e penso “caramba, eu ainda não ouvi a voz daquela criança”, será que só vou ouvir em dezembro? Agora já penso nisso.

Ao término da primeira etapa da pesquisa de campo, em que se deram os encontros presenciais, foi possível inferir que existiam indícios de que a escuta começava a se constituir como pedagógica, e os conhecimentos sobre a realidade educativa estavam sendo produzidos por meio da integração entre conhecimentos científicos e saberes práticos, uma das possibilidades de contribuição advindas da PAPe (FRANCO, 2016), objetivação realizada a partir da reflexão que realizei na etapa de elaboração do relatório de qualificação. Nesta etapa vivenciei os diferentes tempos da pesquisa-ação, um tempo em que as relações igualitárias existentes na dinâmica da PAPe não estavam presentes, pois cabia a mim o trabalho científico de recolher os dados, agrupá-los refletindo sobre eles em um outro timing (FRANCO, 2012), o que contribuiu para a constituição da minha práxis como pesquisadora, da qual trato a seguir.

#### **4.6 A prática da pesquisa-ação pedagógica – a práxis da pesquisadora**

As percepções que tive quanto à constituição da minha práxis como pesquisadora, no que se refere ao ritmo das intervenções que realizei, as reflexões que fiz quanto à prática investigativa que adotei, representaram um avanço na minha prática de pesquisa, se dando na direção de “haurir”, colher, extrair, como nos coloca Monceau (2005), de dentro da pesquisa o que alimentou minha prática.

No processo de escuta que desenvolvi para transcrever os áudios das reuniões presenciais, percebi que da primeira para a última reunião, minha voz aparecia com menos frequência, ou seja, menos intervenções eu realizava, o que me fez perceber, ao me distanciar do momento dos encontros, que o protagonismo foi se deslocando da pessoa da pesquisadora para a pessoa de cada um dos participantes, ou seja os professores se tornaram os protagonistas do processo.

Notadamente, no exercício da transcrição, observei que na dinâmica dos encontros se manifestava uma das contribuições decorrentes do processo de desenvolvimentos da pesquisa-ação pedagógica, que conforme nos coloca Franco (2016, p.516), oportuniza “[...] o empoderamento dos professores, considerados como sujeitos de conhecimento e de transformação da prática”.

Os docentes foram se apropriando mais do conteúdo discutido, foram se apropriando de um espaço dialógico reflexivo que estava sendo criado por eles mesmos, e não ficavam

aguardando um posicionamento meu no tocante a um fechamento de ideias, ou uma fala conclusiva; eles estavam caminhando na investigação da própria prática, se construindo como pesquisadores e simultaneamente construindo conhecimentos que traziam sentidos para a escuta das crianças ser realizada com a intencionalidade pedagógica.

No tocante às gravações dos encontros, estas foram realizadas no aparelho de telefonia celular da pesquisadora e totalizaram 7 horas, 5 minutos e 36 segundos de áudios gravados no decorrer dos encontros formativos. As transcrições destes encontros representaram momentos em que me reencontrei, pelo canal auditivo, com cada um dos encontros realizados.

No percurso da investigação da própria prática os docentes registraram, nos seus respectivos aparelhos de celular, as gravações das escutas intencionais realizadas com as crianças. Estes áudios foram reproduzidos para socialização e reflexões coletivas no decorrer dos encontros presenciais. Concomitantemente, na primeira etapa, transcrevi as escutas das crianças realizadas por mim e pelos docentes, e os diálogos que realizamos ao longo dos encontros presenciais, representando um momento que vivenciei, como pesquisadora, um grande desafio.

Exercitei a minha capacidade de escutar atentamente, uma escuta investigativa, uma escuta atenta, uma escuta da escuta realizada nos encontros, uma escuta da escuta realizada com a criança, uma escuta que compreendo se aproximar do conceito da meta-reflexão retomada por Alarcão (2011) com base na teoria do professor reflexivo desenvolvida por Donald Schön, ou seja, a reflexão da reflexão na ação.

O resultado do processo de reflexão da reflexão na ação, apresentado nos itens 4.5 e 4.6, que se deu a partir da leitura compreensiva, exaustiva (MINAYO, 2011), das transcrições dos encontros presenciais me permitiu atingir um nível mais profundo, mais amplo, obtendo uma visão do conjunto de todas as reflexões realizadas na PAPe. As inferências foram resultado das indagações realizadas a partir das transcrições tais como: nas falas dos participantes há indícios de que os encontros contribuíram para a constituição de um coletivo pesquisador? Há indícios de que os encontros formativos contribuíram para a escuta das crianças acontecer pedagogicamente?

As inferências construídas a partir das representações dos participantes, que significa, conforme nos coloca Bardin (2011), entender como algo é dito e como é dito, resultaram nas análises preliminares que constituíram o relatório de qualificação apresentado aos professores

que participaram da banca em dezembro de 2019. Na ocasião, devido a dinâmica em que se dá a pesquisa-ação, apresentei os encaminhamentos prévios para a continuidade da pesquisa a partir da realização da ressignificação das espirais cíclicas, na qual foram construídas novas dinâmicas compreensivas (FRANCO, 2012), e assim, finalizar a pesquisa.

Esclareço que em 2019 não ocorreram encontros presenciais, pois em virtude do processo anual de atribuição de aulas, quatro, dos cinco docentes que constituíram o grupo mudaram de unidade escolar. Acrescento que o processo de remoção, no respectivo sistema de ensino em que a pesquisa se deu, é regulamento pela Lei Complementar Nº 22, de 25 de junho de 2004, que em seu capítulo VII<sup>48</sup>, prevê quatro possibilidades diferentes para a mobilidade na carreira: remoção, lotação, regência e transitoriedade, resultando, quando o docente opta por se inscrever, em alteração do seu local de trabalho.

Esta sistemática de organização escolar é compreendida, nesta pesquisa, como uma prática administrativa que dificulta a construção de um trabalho pedagógico consistente e contínuo no interior das escolas, desfavorecendo a constituição de um coletivo que possa se fortalecer criando laços entre si, com a comunidade escolar, e dificultando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo.

Devido a este evento que reorganiza a rede de ensino anualmente, os participantes da pesquisa tiveram seus locais de trabalho alterados, ou por desejo próprio de mudar de unidade escolar, ou devido à busca pela titularidade, o que resultou no distanciamento dos participantes, inviabilizando assim a realização dos encontros presenciais, pelos seguintes motivos: jornada e local de trabalho diferentes, dificultando o encontro do grupo em um único horário e local conforme fizemos em 2018, e ausência de um espaço físico institucional para realização dos encontros.

Nesse período, os contatos entre pesquisadora e docentes aconteceram por aplicativos de trocas de mensagem, individualmente, com a finalidade de incentivar que continuassem a investigar a própria prática, como também buscar interação e troca de conhecimentos mesmo estando distantes, uma vez que a dinâmica profissional e pessoal nos impunha obstáculos para que nos reuníssemos presencialmente.

---

<sup>48</sup> Anexo D 1

#### 4.7 Etapa final da pesquisa de campo – escutando os docentes em tempos de pandemia

Para a realização da última etapa da pesquisa de campo foi necessário buscar alternativas para que coletivamente, os participantes das pesquisa-ação pedagógica pudessem ressignificar os achados de pesquisa e refletir coletivamente sobre as compreensões apresentadas no respectivo relatório. Após análise conjunta entre pesquisadora e orientadora sobre como encaminhar a pesquisa, foi desenhada a possibilidade da criação de um espaço virtual, configurado a partir de um grupo de *Whatsapp*, pois a possibilidade de unir presencialmente os docentes era remota, pelas mesmas razões ocorridas em 2019.

Esta opção rapidamente representou a única alternativa possível, em decorrência da pandemia de COVID-19, decretada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e acatada pela região metropolitana da Baixada Santista, que exigiu, como medida de prevenção, o isolamento social, resultando no âmbito da educação mundial, na suspensão das aulas presenciais e no trabalho docente pelo sistema remoto.

Os convites para os cinco participantes dos encontros presenciais foram realizados via contato telefônico ou mensagens pelo próprio aplicativo *Whatsapp*, na última semana de fevereiro de 2020. Quatro, dos cinco docentes, aceitaram prontamente; um deles por problemas pessoais, optou por não participar. Na ocasião em que formalizei o convite conversei com todos sobre a forma como os dados construídos com eles na primeira etapa, seriam compartilhados no grupo, e expliquei que, diante da necessidade de compartilhar as sínteses dos dados, e simultaneamente retomar momentos dos nossos encontros para que eles compreendessem o raciocínio adotado para elaborar as sínteses, eu disponibilizaria, no grupo virtual, apresentações de slides nas quais estariam expressas as sínteses dos dados.

Também, procuramos nos organizar, assumindo o compromisso de contribuir com reflexões sobre cada apresentação compartilhada, dentro do prazo de uma semana após cada postagem. O grupo intitulado *escuta pedagógica*, com cinco participantes, quatro professores e a pesquisadora, desenvolveu-se de março a maio de 2020; iniciamos com uma breve retrospectiva e finalizamos com reflexões relativas à investigação da própria prática que, desde o ano de 2018, todos desenvolviam.

Nesse período, as socializações, aprendizados e a construção de conhecimentos se deram em uma dinâmica diferenciada do modelo presencial. As interações que ocorreram

virtualmente, no grupo de *WhatsApp*, aconteceram tanto por áudios, como por mensagens de texto, de acordo com a preferência de cada participante.

Os diálogos foram desencadeados a partir de apresentações<sup>49</sup> elaboradas no programa *Powerpoint (Microsoft)*, adequado para apresentações e postadas no grupo no período acima mencionado. Na primeira apresentação elaborada e postada, para que as interações ocorressem, aconteceu uma participação maior da pesquisadora; a partir da segunda os participantes do grupo interagiram naturalmente, se estabelecendo no grupo um clima descontraído para que pudessem expor suas opiniões a respeito das conclusões prévias que constavam dos slides.

Nesta etapa, a organização dos dados foi bastante desafiadora, e a quantidade de diálogos, tanto por mensagem de texto, como de voz, se avolumaram de forma diferenciada da primeira etapa. Na primeira etapa enfrentei o desafio de transcrever reuniões em que as vozes se intercruzavam na dinâmica dos diálogos, diferentemente da interação virtual, em que as falas foram mais longas, carregadas de expressividade e argumentações quanto aos conhecimentos construídos nos dois anos de investigação da prática a partir da *escuta pedagógica* e do espaço formativo que estávamos experienciando.

Para transcrever as mensagens de áudio utilizei o aplicativo *Transcriber*<sup>50</sup>, que automaticamente realiza esta tarefa, carecendo, ao término da transcrição, de pequenos ajustes quanto à ortografia e pontuação.

O encerramento das atividades do grupo de *Whatsapp* ocorreu em dezembro de 2020, lentamente. Em agosto, do mesmo ano, os participantes ainda postavam mensagens nas quais se reportavam aos nossos encontros, expressando o sentimento que tinham com relação ao processo formativo, vivido pelo grupo como:

**Ferreira:** [...] É bom rememorar nossos encontros, como disse a colega Lúcia. Vivenciamos um verdadeiro túnel do tempo[...]. Lendo todos os slides, tenho a convicção de que realmente fomos modificados, tocados pela intencionalidade da escuta [...] Saudades de suas postagens Simone, saudades de nossas reuniões e dos bate-papos virtuais [...].

**Lúcia:** [...] Simone confesso que fiquei arrependida por ter demorado para responder se participaria da pesquisa. No fundo eu sabia que a necessidade era mais minha que sua. Amei participar dos encontros.

---

<sup>49</sup> Apêndice E

<sup>50</sup> O *Transcriber* é um aplicativo que converte as mensagens de áudio recebidas via *Whatsapp* em texto, disponível no Google Play.

Tais manifestações se referem às relações interpessoais que estabelecemos enquanto pesquisadores. Estas não se desfazem automaticamente após o término das atividades que nos propusemos a realizar, pois o envolvimento e o comprometimento de todos faz com que vínculos se estabeleçam, e conforme nos coloca Minayo (2011, p. 74) “há um contato informal de favores e de lealdade que não dá para ser rompido bruscamente sob pena de haver uma forte decepção dos interlocutores [...] trabalhamos com pessoas, logo com relações e afeto”.

As transcrições referentes à etapa da pesquisa que se realizou no grupo de WhatsApp constituem, por sua vez, a segunda parte do corpus da pesquisa, ou seja, “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos, e que irão encaminhar as reflexões” (BARDIN, 2011, p. 26) que permitiram compreender e analisar como a *escuta pedagógica* pode ressignificar a prática docente na educação infantil.

Após apresentar, neste capítulo, as etapas que envolveram a construção da primeira fase da pesquisa de campo, apresento a seguir os dados construídos na segunda etapa da pesquisa de campo, resultado da ressignificação realizada pelos dos docentes que participaram da pesquisa-ação pedagógica sob as análises preliminares que realizei, as categorias resultantes da análise dos dados e a conclusão desta pesquisa.

## **Capítulo V - ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE**

*Avalio que durante nossos encontros, lendo os slides com as minhas falas daqueles momentos, eu tinha uma visão um pouco romântica da Pedagogia da Escuta. Hoje vejo possibilidades. A escuta é algo natural, mas não chegaríamos à conclusão nenhuma se não estivéssemos juntos em grupo, discutindo, comparando, refletindo, escutando [...] sem o coletivo que tínhamos não acredito que chegaria ao pensamento que tenho hoje. Magali Vera.*

*Os métodos da educação dialógica nos trazem a intimidade da sociedade; à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é, como é o contexto político e histórico em que se insere. [...] O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério (FREIRE, 2011, p. 32).*

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Este capítulo se destina a apresentar a análise dos dados desta pesquisa e as respectivas categorias analíticas decorrentes deste processo. Considerei importante iniciá-lo a partir de uma breve narrativa sobre a segunda etapa da pesquisa de campo, por conta das peculiaridades nas quais esta etapa foi realizada: devido a pandemia de COVID-19, a única possibilidade de interação e continuidade foi a realização, da etapa final da pesquisa-ação pedagógica, em ambiente virtual. Assim, trato, no início deste capítulo, sobre a dinâmica adotada para a interação dos professores e da pesquisadora neste contexto.

Apresento, também, as metodologias adotadas para a análise dos dados, que foram, respectivamente, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e o Método da Interpretação do Sentidos (MINAYO, 1999) e (GOMES, 2011), e analiso as categorias finais que resultaram desta pesquisa. São elas: “Da solidão docente ao coletivo pesquisador: a construção de um processo formativo crítico” e “A práxis da escuta - a *escuta pedagógica*, um novo sentido para a prática docente”.

### 5.1 Pesquisa-ação pedagógica – Contexto virtual

Na última etapa da pesquisa de campo, realizada virtualmente a partir da constituição do grupo de *Whatsapp escuta pedagógica*, foram realizadas reflexões sobre as análises preliminares elaboradas pela pesquisadora, referentes aos conhecimentos construídos pelo grupo nos encontros presenciais. Nesta etapa os quatro professores participantes se reencontraram com os estudos realizados, se reaproximaram da experiência vivida coletivamente na qual pesquisaram, investigaram a própria prática, a partir da escuta das crianças, e refletiram criticamente, naquele momento, sobre as práticas por eles adotadas.

Esta etapa objetivou a ressignificação das espirais cíclicas, processo que está ligado diretamente aos estudos sobre o professor crítico-reflexivo. Espirais que, conforme abordado no capítulo 4, representam um instrumento de reflexão/avaliação das etapas que envolveram a investigação, de autoformação e formação coletiva dos participantes, de amadurecimento e

potencialização das apreensões individuais e coletivas e de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação (FRANCO, 2012), etapa fundamental para a metodologia da pesquisa-ação.

A reflexão proposta a partir das análises preliminares teve como objetivo instigar os docentes a refletirem, entre outros pontos, sobre de que forma e em quais aspectos a formação continuada vivenciada havia contribuído para a melhoria da prática docente atual, bem como avaliar se após os encontros presenciais, eles estavam pensando mais criticamente sobre a prática adotada junto à criança pequena, e se a escuta pedagógica trouxe contribuições para a prática docente adota por eles após o término dos encontros presenciais.

O processo de ressignificação das espirais cíclicas, que já havia sido iniciado na primeira etapa da pesquisa, e que, quinze meses após o término dos encontros presenciais, estava sendo proposto, se refere a um processo lento, progressivo, pois a reflexão carece de tempo para ser interiorizada, para fluir gradativamente, de forma a permear todo o processo da pesquisa-ação, e como nos coloca Franco (2012, p. 197), “esse processo é muito demorado, exige o tempo de cada um. Há que se dar um tempo para amadurecer novos olhares, sentimentos de dissonâncias, aberturas e defesas ao novo”.

Nesta direção, e em decorrência da dinâmica dos encontros se darem no ambiente virtual, foram apresentadas aos participantes as cinco sínteses a seguir elencadas, sobre as quais eles se posicionaram, dialogaram e criticamente, refletindo, ora por mensagens de áudios, ora por mensagem de texto, material que constituiu a segunda parte do *corpus* da pesquisa, que juntamente com os dados construídos com os docentes nos encontros presenciais, desencadeou os processos de análise e elaboração da síntese interpretativa.

- 1ª Síntese:
  - 1) A escuta das crianças realizada pelos docentes e refletida criticamente no coletivo, desencadeou um processo de conscientização quanto ao silenciamento das vozes infantis na direção de repensar a prática docente adotada por eles. Os estudos teóricos e a investigação da prática foram iluminando a consciência dos participantes, e assim começaram a se propor a mudar, a fazer escolhas mais adequadas para humanizar a prática adotada junto às crianças pequenas a partir da escuta pedagógica.

- 2) O olhar adultocêntrico, que impede olhar a criança pela ótica da criança, e que conduz o docente a olhá-la pela ótica do universo adulto (PASSEGGI, 2014), se fez presente nas reflexões coletivas.
- 2ª Síntese:
  - Os participantes da pesquisa-ação pedagógica, na dinâmica dos encontros, iniciaram o processo de construção de um olhar crítico e reflexivo sobre sua prática, aprendendo a dialogar com os contextos dessa prática e os condicionantes da sua profissão (FRANCO, 2016).
- 3ª Síntese:
  - Os diálogos realizados nos encontros formativos indicaram que as compreensões sobre a prática docente vão sendo construídas. Elas não surgem a partir de um “estalo” (FREIRE, 2012), como se fosse um milagre; a compreensão vai ganhando corpo, vai sendo forjada pelos participantes e os instrumentalizando por meio de vídeos, leituras, enfim, pela pesquisa, e assim instigando-os a desenvolver ações investigativas para experimentar a escuta das crianças com intencionalidade.
- 4ª Síntese:
  - Ao abraçarem a proposta de investigar a própria prática, os docentes foram ao encontro de uma experiência que propõe dar voz às crianças, experiência que se opõe à situação de silenciamento das vozes infantis. Os docentes dialogaram de forma crítica e autêntica sobre o teor das escutas, permitindo que despertasse o desejo de prosseguir com a investigação da própria prática.
  - 2) As descobertas, surpresas, frustrações, contentamentos que a investigação da própria prática, a partir da escuta, oportunizou, contribuíram para a diminuição ou superação do autoritarismo na relação com a criança.
- 5ª Síntese:
  - 1) Os professores, ao mesmo tempo em que apontaram obstáculos, no exercício da reflexão coletiva crítica, desencadearam compreensões de que escutar pedagogicamente a criança pode contribuir para o aprimoramento da prática docente. Concluindo: investigar a prática oportunizou um despertar de consciência; investigar a prática surpreendeu os docentes e mostrou o que às vezes passa despercebido; investigar a prática aproximou os docentes, que compartilharam seu fazer docente, suas fragilidades e percepções.

- 2) Escutar a criança, escutar a si mesmo, escutar o seu parceiro na dinâmica dos encontros, desencadeou o desvelamento da prática, permitindo que os participantes se mostrassem uns aos outros, para aprenderem juntos.

### 5.1.1 Análise dos dados

A trajetória de análise<sup>51</sup> realizada nesta pesquisa foi encaminhada a partir das bases teóricas apresentadas pela Análise de Conteúdo, especificamente pela Análise Temática (BARDIN, 2011) e pelo Método da Interpretação de Sentidos (GOMES, 2011). Ambos oportunizaram conhecimentos, estratégias e caminhos para a interpretação dos dados construídos na dinâmica da pesquisa-ação pedagógica.

A análise de conteúdo representa “um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37); técnicas que são empregadas pelo pesquisador para conhecer aquilo que está por trás das palavras, buscando outras realidades por meio das mensagens, visando assim, conhecer as variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, presentes nas mensagens.

Para esta pesquisa a análise temática, que é uma das técnicas da análise de conteúdo, trouxe contribuições, pois como tal técnica possibilita analisar as falas de um determinado grupo a partir de temas presentes nas respectivas mensagens, objetivando identificar motivações de opiniões, atitudes, valores e crenças e veio ao encontro das primeiras ações adotadas para a elaboração das análises dos diálogos realizados pelos participantes da PApE sobre as cinco sínteses apresentadas.

Porém, dada a complexidade do processo de análise que esta pesquisa apresentou, devido às várias etapas realizadas, optei por conciliar os saberes advindos da Análise Temática com o Método da Interpretação de Sentidos, que “trata de uma perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa palavras, ações, conjunto de inter-relações,

---

<sup>51</sup> Detalhes dos dados de pesquisa pertencem a autora. Para maiores informações entrar em contato pelo e-mail [simonenogueira797@gmail.com](mailto:simonenogueira797@gmail.com)

grupos, instituições, dentre de outros corpos analíticos” (Gomes, 2011, p. 79), e que tem como base para sua constituição os princípios da hermenêutica dialética.

Uma análise compreensiva hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório. Portanto, tendo em conta que os indivíduos vivendo determinada realidade pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes; são condicionados por tal momento histórico; e por isso, podem ter simultaneamente, interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem. [...] a orientação dialética de qualquer análise diz que é fundamental realizar a crítica das ideias expostas nos produtos sociais (textos, monumentos, instituições) buscando, na sua especificidade histórica, a cumplicidade com seu tempo; e nas diferenciações internas, sua contribuição à vida, ao conhecimento e às transformações (MINAYO, 2008, p. 17).

A hermenêutica busca consenso no movimento de análise, na mediação, no acordo e na unidade de sentido, e a dialética, que por sua vez esteve presente em todas as etapas desta pesquisa, enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido, trazendo a crítica para compor as análises. A partir de ambas as escolhas pude realizar a ‘alquimia’ à qual se referem Minayo (1999) e Bardin (2011), em que o pesquisador reconstrói uma lógica que se distancia da lógica em uso no decorrer do trabalho, sem se eximir do esforço de reflexão cujo desafio é unir a crítica teórica a uma proposta teórica de análise do material qualitativo.

Nesse sentido, os primeiros passos se deram na direção da exploração do material a partir de sucessivas leituras, na elaboração de hipóteses, na busca por indicadores/temas que se conversaram dialeticamente, ora se complementando, ora se contradizendo, a partir das reflexões críticas construídas pelos participantes da PAPe, as quais trouxeram significativas contribuições para a construção de respostas para a questão problema orientadora desta pesquisa, qual seja: como a escuta pedagógica pode contribuir nos processos formativos de ressignificação da prática docente na educação infantil?

### 5.1.2 Materialização do processo de análise

O processo de análise de todo material produzido na interação que se deu no grupo de *WhatsApp* “Escuta Pedagógica”, se iniciou com a leitura flutuante (BARDIN, 2011), na qual levantei hipóteses, projetei teorias e desenhei caminhos para me aprofundar nas transcrições dos áudios e nas mensagens de texto resultantes dos diálogos realizados no processo de interação virtual.

Esta leitura é denominada por Minayo (1999) de exaustiva e repetitiva, representando o momento em que o pesquisador estabelece uma relação interrogativa com os dados, e foi realizada nesta pesquisa em ambas as etapas; na primeira para elaborar as análises preliminares, conforme apresentado na capítulo 4, e na segunda para elaborar as análises finais, retomando interrogações anteriormente realizadas na busca por indícios, tais como: o que realmente estão dizendo os docentes sobre a pesquisa que realizamos? Como dizem o que dizem? O que poderiam ter dito de diferente? Como pensam os professores, distanciados dos encontros presenciais, sobre o coletivo pesquisador que constituímos? Deixou marcas positivas? Como veem a escuta pedagógica distanciados do processo formativo que realizamos? Os docentes incorporaram a escuta pedagógica na sua prática docente?

A partir dessas leituras sucessivas, que oportunizaram uma visão de conjunto e a apreensão das particularidades do material, uma leitura denominada por Gomes (2011) como compreensiva, foi possível buscar sentidos mais amplos e classificar os dados, etapa que “é fruto de uma relação entre as questões teoricamente elaboradas e dirigidas ao campo num processo inconcluso de perguntas suscitadas pelo quadro empírico às referências teóricas do investigador” (MINAYO, 1999, p.235).

Decorrem dessa etapa a elaboração e identificação de temas presentes nas falas individuais e nos diálogos estabelecidos entre os participantes quanto ao teor das sínteses. Foram elas: mudança na prática docente, coletivo pesquisador (presencial e virtual), constituição da escuta pedagógica, formação docente, desafios da profissionalidade, tensões (crenças, contradições, dificuldades institucionais) e saberes necessários à docência.

Na etapa de exploração do material, na qual precisamos ir além das falas, caminhando a partir do que está explícito para o que está implícito, buscando sentidos mais amplos que pudessem ser atribuídos às falas dos docentes, dialogando com as questões anteriormente mencionadas e o referencial teórico adotado neste estudo (GOMES, 2011), compreendi que os temas ora apresentaram similaridade, ora complementariedade, o que permitiu um reagrupamento.

No primeiro, reuni os temas mudança na prática docente, constituição da escuta como pedagógica e tensões (crenças e contradições), e no segundo agrupei coletivo pesquisador (presencial e virtual), formação docente (identidade e fragilidades) e tensões (institucionais). A interrelação existente entre os temas orientou a organização dos agrupamentos.

Acrescento que nas etapas de organização e exploração do material, do qual decorreu a elaboração da síntese interpretativa, etapas que constituem o Método da Interpretação de Sentidos, buscando objetivar os sentidos expressos nas falas e, simultaneamente, lidando com a subjetividade nelas contidas, pude vivenciar a multidimensionalidade das significações das falas contidas em uma entrevista de grupo com diversos participantes, como trata Bardin (2011), que contribuiu para a compreensão sobre como os quatro participantes construíram seus discursos na dinâmica da interação virtual.

Neles estavam presentes digressões, buracos, negações incômodas e atalhos que surgiram a partir da elaboração que os docentes realizaram sobre o que vivenciaram, sentiram e pensaram, tanto na etapa presencial da PAPe, na qual a investigação da prática ocorreu, como sobre o nosso reencontro virtual, e a partir das manifestações dos docentes concluí que eu estava lidando com dados que decorreram de uma encenação livre, tal qual nos coloca Bardin (2011, p. 93): “lidamos com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos a sua vontade. Encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa”.

A ideia de olhar para os dados, sob o ângulo da encenação mencionada, contribuiu para que eu vislumbrasse que deveria organizar os diálogos realizados no grupo de *WhatsApp* a partir de uma narrativa, objetivando encadear as ideias expressadas pelos docentes. Tal encaminhamento se mostrou o mais viável devido às peculiaridades que envolveram esta etapa da PAPe, pois o contexto virtual imprimiu um formato diversificado nas mensagens, que ora se deram a partir da linguagem oral, ora escrita, ora com a utilização de pictogramas e ícones ilustrados, comuns em tal ambiente e que foram empregados pelos participantes.

Esta etapa consistiu em um movimento contínuo de avançar do empírico para o interpretativo, com o propósito de estabelecer as categorias de análise desta pesquisa. Sendo assim, problematizei, como Gomes (2011) coloca, os agrupamentos apresentados, levantando questões como: as ideias apresentadas nos agrupamentos se diferenciam? Há pontos comuns entre os grupos? Há contradições?

O encontro com os fatos empíricos, como Minayo (1999) coloca, é ponto de saída e de chegada de qualquer investigação; concordo com a autora, pois este processo de partidas e chegadas constantes aos dados empíricos, orientados pelas indagações, contribuíram para a reorganização de hipóteses e para um novo olhar sobre os agrupamentos.

[...] A partir dos dados colhidos e acumulados, o investigador se volta para os fundamentos da teoria para uma reflexão sobre os conceitos iniciais, para colocação em dúvida das ideias evidentes. Assim, ele constrói uma nova aproximação do objeto: o pensamento antigo que é negado, mas não excluído, encontra outros limites e se ilumina na elaboração presente. O novo contém o antigo incluindo-o numa nova perspectiva (MINAYO, 1999, p. 234).

Alicerçada na dialética hipóteses/respostas, busquei me aprofundar no teor das falas docentes retomando os processos de leituras mencionados anteriormente, realizando inferências a partir dos agrupamentos e identificando os núcleos de sentido que expressaram os pontos fundamentais que impactam a atuação profissional do docente, sujeito desta investigação, que os envolvem emocionalmente e determinam seu pensar e seu fazer.

### Quadro 8 - Núcleos de Sentido

NÚCLEOS DE SENTIDO			
Processos formativos	A prática da escuta		
<b>Coletivo pesquisador (presencial e virtual)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os encontros foram de grande valia.</li> <li>- Tenho prazer em aprender.</li> <li>- Com os encontros presenciais e agora este virtual, estou me sentindo inserida em um grupo.</li> <li>- Essas nossas conversas, aqui no grupo, nos fazem refletir e quebrar paradigmas.</li> </ul>	<b>Transformação da prática docente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A prática da escuta é muito rica, a gente muda a forma de trabalhar, o modo de pensar a criança, muda nosso entendimento e a perspectiva de como a criança aprende.</li> <li>- Nós aprendemos nos encontros como escutar a criança nas suas diferentes linguagens, como enxergar suas potencialidades.</li> <li>- Após essas reflexões eu posso falar que a escuta é uma bússola para mim para indicar o caminho, qual a ação que devo adotar para aprimorar minha prática pedagógica.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É bom lembrar nossos encontros, eu os considerava produtivos, motivadores, melhor que os HTPCs.</li> <li>- Nossos encontros eram muito aguardados por todos nós, nos períodos intermediários buscávamos material para apresentar no encontro seguinte, analisávamos o material colhido, foram encontros proveitosos.</li> <li>- Foi um espaço democrático proporcionado por você.</li> <li>- Você criava em nós um sentimento de equipe, trabalhávamos bem como equipe, alcançamos vários objetivos durante o processo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoje fico mais atento em minhas aulas, às falas, aos ruídos e sons ao meu redor, capto detalhes que eu não percebia.</li> <li>- Tive minha percepção recalibrada</li> <li>- Hoje não me limito a olhar só para o movimento, procuro ouvir a voz, mesmo dos que ainda não falam direito.</li> <li>- Com o caminhar da pesquisa, vieram indagações e com elas as mudanças de hábitos, de práticas.</li> <li>- Antigamente, no tempo do lugar comum, escutávamos e só, depois dos nossos estudos passei a perceber cada educando para nos comunicarmos melhor.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que posso dizer de nossos encontros: que foi bom estudar, fazer pesquisa. Por que cada um de nós dava a sua contribuição.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esse estudo da escuta, veio para melhorar minha prática, embasa teoricamente as rodas de conversa.</li> <li>- Vou procurar não perder essa prática de escutar às crianças.</li> <li>- Uma das atividades que mais nos exige é essa da escuta pedagógica.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na formação ficou claro que é o coletivo que faz a diferença.</li> <li>- Com o coletivo a coisa ficou mais leve.</li> <li>- Os encontros foram muito bons, com os textos, vídeos, discussões íamos amadurecendo.</li> <li>- Acho que semanalmente tínhamos que ter reuniões naquele formato.</li> <li>- Estávamos juntos, tínhamos convivência, a interpretação que tenho hoje é que deixou saudades.</li> <li>- Os estudos trouxeram luz para iluminar nosso pensamento, para a gente pensar e refletir sobre a prática.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Pedagogia da escuta é algo que fica incorporado na nossa vida.</li> <li>- Comecei a mudar minha prática com a escuta, a gente começa a perceber que às vezes somos rudes com a criança.</li> <li>- A questão da escuta fica claro para mim quando nós permitimos que a criança possa nos demonstrar como ela age e pensa.</li> <li>- Os pontos que evolui com nosso estudo e que me fazem pensar todos os dias são: organizar melhor meu tempo, o tempo de aprendizagem das crianças, baixei minha ansiedade de querer tudo para ontem, não coloco rigidez de que tem que ser aprendizagem naquele instante que planejei. Retomei os cantos na minha sala de aula pois são um bom momento para escutá-las, faço rodas de conversa com característica diferente do que eu fazia, não trago temas prontos, deixo a conversa fluir naturalmente.</li> </ul>
<b>Formação docente (fragilidades)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temos que sair da mesmice, dessa forma autoritária dessa tradição de que o professor é dono do saber.</li> <li>- Temos que superar essa visão de que a criança é um ser de “vir a ser”, ela já é.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me senti inseguro quando você me convidou para participar da pesquisa, não me sentia capaz.</li> </ul> <hr/> <p>Tempo e paciência não coadunam com as atividades diárias e com a rotina da sala de aula.</p>	<b>Tensões (crenças e contradições)</b>	
<b>Tensões (institucionais)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sozinha eu não faço nada, o fardo é muito pesado.</li> <li>- Falta a gente ser escutado.</li> <li>- Falta competência da gestão escolar.</li> <li>- Falta espaço coletivo para reflexão, não temos encontros como aqueles.</li> <li>- Eu tenho que ter pelo menos um parceiro.</li> <li>- A gente carece de tudo, tudo é controlado, até cartolina.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A gente tem que dar conta de um monte de documento, é assim que o sistema age. Muita cobrança.</li> <li>- Planejamento é importante, podemos contornar e escutar a criança, mas o sistema não ajuda.</li> <li>- A escola desestabiliza a criança, não pode correr, não pode pular (regras/organização descontextualizada).</li> </ul>	<b>Tensões (crenças e contradições)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viabilizar a escuta das crianças é difícil, nós temos obrigações, agenda etc., porém nos encontramos em um sistema educacional e não dá para abandonar tudo, mas nós podemos escutar a criança.</li> <li>- O currículo, não pode ser desse jeito que é.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesmo que tenhamos que seguir os conteúdos, não estou desqualificando, por que tem coisas boas, o que vale são nossas ações e de que forma vamos trabalhar</li> </ul>

Os núcleos de sentido “processos formativos” e “a prática da escuta”, organizados a partir dos temas presentes no agrupamento inicial, contribuíram para a elaboração da síntese que oportunizou a identificação das duas categorias analíticas que apresento a seguir, alinhando as mesmas aos objetivos específicos da pesquisa.

- **Categoria 1** - Da solidão docente ao coletivo pesquisador – a construção de um processo formativo crítico

Objetivo específico – Identificar e analisar os conhecimentos construídos ao longo do processo formativo investigativo da prática docente

- **Categoria 2** - A práxis da escuta – a *escuta pedagógica*, um novo sentido para a prática docente

Objetivo específico – construir compreensões sobre a escuta pedagógica e suas possibilidades para ressignificar a prática docente

## 5.2 Síntese interpretativa – as categorias de análise

As categorias de análise “Da solidão docente ao coletivo pesquisador – a construção de um processo formativo crítico” e “A práxis da escuta – a escuta pedagógica, um novo sentido para a prática docente”, foram elaboradas a partir de todo o conjunto de dados empíricos e referenciais teóricos adotados neste estudo, caminho pelo qual se fez possível responder à questão problema orientadora desta pesquisa, ou seja: como a *escuta pedagógica* pode contribuir com os processos formativos de ressignificação da prática docente na educação infantil?

Apresento, para discorrer sobre as categorias elaboradas, o pressuposto de que a escuta pedagógica das crianças pequenas representa tanto uma possibilidade formativa viável para a ressignificação da prática docente na educação infantil, como um caminho para desencadear processos formativos críticos no lócus escola, e nesta direção a pesquisa-ação pedagógica, se mostrou uma estratégia que contribuiu para a constituição do pensamento crítico dos sujeitos da prática e o respectivo desenvolvimento profissional.

A análise apresentada se concretizou a partir da triangulação dos dados, processo empregado nas pesquisas de cunho qualitativo que “[...] consiste na combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vistas através do trabalho conjunto de vários pesquisadores, de múltiplos informantes e múltiplas técnicas de coleta de dados” (MINAYO, 1999, p. 241). A triangulação trouxe para este estudo a cientificidade a partir de critérios de validade e verificação, tendo em vista que todo estudo científico que busca compreender a realidade também necessita se questionar quanto às descobertas realizadas, as respostas construídas e as contribuições deixadas para a área de estudo.

Nesta direção esta pesquisa, ao entrelaçar teoria e prática, agregando os pontos de vista dos teóricos estudados, quanto às compreensões apresentadas pelos docentes participantes da PAPe sobre a experiência de investigar a própria prática no contexto em que atuavam, garantiu a coerência a partir de um discurso logicamente construído, tanto no sentido teórico, como no desenvolvimento das etapas realizadas na investigação, decorrendo daí a consistência das argumentações. Este estudo também esteve atento ao critério da originalidade, a medida em que apresenta a *escuta pedagógica*, como um caminho para ressignificar a prática docente, para que ela venha efetivamente a se constituir como práxis, vista neste estudo como uma contribuição real para a área da educação.

Por fim, esta pesquisa adotou o critério que diz respeito à crítica intersubjetiva, que como Minayo (1999) nos coloca, precisa ser um compromisso da pesquisa qualitativa que se consagra a partir da triangulação dos dados. Nessa pesquisa a crítica intersubjetiva se deu em um espaço privilegiado, tendo em vista a metodologia adotada, ou seja, a pesquisa-ação pedagógica, pois esta estratégia investigativa tem como prerrogativa trabalhar a todo momento com a triangulação. Na dinâmica da investigação realizei compreensões a respeito das compreensões dos participantes, o que culminava em mudanças, ajustes e adequações, o que significa que a triangulação se deu pela intersubjetividade.

Intersubjetividade crítica que nesta etapa da elaboração final das sínteses interpretativas da pesquisa de tese, surgiu com mais vigor a medida em que realizei a escuta dos professores a partir das novas compreensões por eles realizadas no grupo de *Whatsapp* “escuta pedagógica”, o que oportunizou a construção da subjetividade, que por sua vez é inerente ao próprio desenvolvimento da pesquisa-ação, que foi além da integração das falas, indo na direção do contexto, da cognição, das ações mais amplas, do sentimento, e que exigiu um trabalho crítico,

analítico, hermenêutico e dialético que se materializou nas categorias analíticas apresentadas a seguir.

Acrescento que no processo de análise do corpus da pesquisa, constatei e conclui que falas externadas pelos participantes estavam alinhadas com ambas as categorias, o que no ponto de vista desta pesquisa, vem dar mais consistência e coerência às análises realizadas, portanto, nos textos a seguir há manifestações iguais, que são analisadas contemplando aspectos distintos.

### 5.2.1 Da solidão docente ao coletivo pesquisador – a construção de um processo formativo crítico

O sentido principal da categoria “Da solidão docente ao coletivo pesquisador – a construção de um processo formativo crítico” é indicar, como um dos resultados obtidos com esta pesquisa, o quão positivo e produtivo foi ter constituído um coletivo pesquisador com caráter participativo, colaborativo e crítico no processo investigativo formativo da prática docente, coletivo este que foi fundamental para a constituição da escuta como pedagógica.

A relevância mencionada esteve presente na fala dos docentes que participaram do processo de ressignificação dos conhecimentos construídos nos encontros presenciais, e à medida em que os professores retomaram as discussões no grupo de *Whatsapp* foram dialogando, vivenciando por meio do diálogo, categoria fundante da pedagogia freireana, uma abertura respeitosa aos outros (FREIRE, 2002).

Os docentes, no coletivo pesquisador, se abriram ao diálogo, como também se abriram no diálogo, se mostrando como seres inacabados que são, e que a dinâmica formativa contribuiu para que assim se percebessem. Uma dinâmica na qual eles interagiram procurando e construindo respostas para as múltiplas indagações sobre os conhecimentos construídos ao longo da pesquisa-ação pedagógica, conhecimentos estes que foram registrados em sínteses e organizados em slides pela pesquisadora, para viabilizar o compartilhamento no ambiente virtual.

O contexto virtual reaproximou-os dos estudos teóricos sobre a Pedagogia da escuta, as relações de poder presentes no convívio com as crianças, entre outros pontos que sustentaram a investigação da própria prática, conforme detalhado no capítulo 4, e este espaço se mostrou

um espaço produtivo para tal fim. Nele se fez possível que os docentes externassem seus posicionamentos, suas opiniões e sentimentos que contribuem para validar as afirmações aqui apresentadas, conforme as falas a seguir:

**Ruth Rocha:** Os encontros com o grupo foram bons, foi muito bom estudar, fazer pesquisa, porque cada um deu a sua contribuição, *estávamos juntos aprendendo*. (Grifos meus).

**Lúcia:** Ao refletir sobre o conteúdo dos slides, parece que a gente entra no túnel do tempo. Eu posso falar para você que os encontros foram de grande valia, e que acaba renascendo aquela vontade de dar o melhor. Eu tenho prazer de aprender, de estar buscando mais conhecimento. O que você está propondo aqui neste grupo de *WhatsApp*, está trazendo informações para nós, está dando esta abertura para que nós possamos discutir, escutar os demais que estão aqui, como a amiga Magali Vera, o Ferreira e a Ruth Rocha e assim, escutar um ponto de vista diferente, é muito bom. *Seria tão bom se esse grupo fosse com um número maior de pessoas, e ainda bem que apesar da minha resistência, eu acabei aceitando*. (Grifos meus).

**Ferreira:** É bom lembrar nossos encontros, como disse a colega Lúcia “entramos em um verdadeiro túnel do tempo”. De minha parte eu considerava os HTPCs, digo HTPC porque *nossos encontros eram nesses horários, mais produtivos naquele ano, motivadores e muito aguardados por todos nós*. (Grifos meus).

**Magali Vera:** Eu concordo com o Ferreira, os HTPCs da pesquisa eram bem mais produtivos. Serviram como alimento para nossas práticas. Eu interpretei nossos encontros como momentos fundamentais. Nos nossos encontros estávamos juntos [...] nós tínhamos uma convivência, tínhamos parceria.

Nos diálogos, os quatro professores enfatizaram o quanto foi significativo para eles estarem juntos, convivendo uns com os outros, estudando, pesquisando a prática docente, buscando juntos construir sentido para o seu o fazer. As conotações presentes nas falas quanto ao desejo do estudo contemplar mais docentes, a reflexão sobre a decisão em participar ter sido acertada, a manifestação quanto ao gosto pelo estudo e a avaliação quanto os encontros terem sido produtivos e motivadores, mostram que a formação docente se constituiu em um verdadeiro contexto teórico.

Contexto elaborado a partir dos pressupostos da pedagogia freireana, que entende a formação permanente de educadores como “[...] reflexão crítica sobre a prática, [...] que se funda exatamente nesta dialeticidade [...] entre a prática e a teoria” (FREIRE, 2012, p. 125), conforme se deu na PAPe e que oportunizou reflexões como as externadas pela professora:

**Lúcia:** Com relação aos nossos encontros presenciais e esse agora virtual, eu me sinto como uma criança inserida em um grupo, estou me sentindo como uma aluna, eu me vejo nas fases de desenvolvimento elaboradas por Vygotsky, eu me vejo naquelas etapas, como aprendiz nesse processo, você vem com todas as informações [...] para que a gente possa consolidar aquilo que a gente já sabe com aquilo que a gente pode aprender”.

A experiência formativa oportunizou para os docentes uma educação libertadora, na qual não se propôs técnicas para chegar a um pensamento crítico, mas sim processos dialógicos como a professora enfatizou, processos inspirados na dinâmica dos círculos de cultura<sup>52</sup> concebidos por Paulo Freire, que têm o diálogo como princípio balizador e se dão na direção da construção da politicidade daqueles que dele participam, ou seja, desenvolvem ações, como esta pesquisa fez, que objetivaram desencadear a conscientização dos docentes quanto à razão de ser e estar no mundo e, especificamente, quanto à razão de adotarem práticas silenciadoras das vozes infantis.

As falas dos professores expressam o resultado das ações adotadas nesta pesquisa desenvolvida sob a perspectiva freireana e detalhadas no capítulo 4, subitem 4.3.1, ações que foram dissolvendo a ideia que os participantes tinham de um modelo de formação hierarquizada, ações que democratizaram a palavra e a ação na dinâmica da pesquisa, e que estabeleceram relações horizontalizadas, em que não estiveram presentes relações de poder entre os participantes, e entre pesquisadora e os mesmos, e que foram adotadas visando promover a gestão coletivizada do grupo (BRANDÃO, 2017).

O sentimento de satisfação por ter vivenciado uma experiência formativa significativa foi evidenciado na fala do professor Ferreira, ao refletir sobre o processo formativo: “[...] me senti útil durante todos os encontros [...] fizemos análise do material colhido. A metodologia aplicada acrescentou experiência à prática de cada participante. O conhecimento adquirido durante as trocas ficará perene dentro de nós”. A fala remete ao trabalho intelectual sério realizado na pesquisa, que conforme Freire (2011, p.32) coloca:

“Os métodos da educação dialógica nos trazem a intimidade da sociedade; razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. [...] O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

---

<sup>52</sup> O círculo de cultura é um método criado por Paulo Freire. É o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizadas no Brasil e na América Latina a partir dos anos de 1960. O diálogo, é o princípio fundante do círculo de cultura e fator básico, que esta proposta defende para a construção de uma prática pedagógica democrática. Os círculos de cultura foram pensados a partir de trabalhos com psicoterapia, representam um espaço em que predominantemente, a preocupação não é transmitir conhecimentos, mas sim despertar uma nova forma de construção de conhecimento a partir do coletivo, a partir das experiências vividas pelas pessoas que do círculo participam. A partir dos círculos de cultura se objetiva a construção de uma educação libertadora e a superação da educação bancária (BRANDÃO, 2017).

O trabalho intelectual sério na perspectiva freireana se refere a um trabalho realizado com o outro, e não para o outro, partindo de uma situação existencial concreta, realizado na direção de despertar a curiosidade epistemológica. É um trabalho que deve estar aberto para reaprender a partir das diferentes perspectivas daqueles que do trabalho participam, perspectivas elaboradas por estes, tanto a partir das compreensões que realizaram sobre a realidade em que estão inseridos, como daquelas realizadas sobre o objeto da co-investigação (MAYO, 2017).

Um trabalho intelectual que foi desencadeado a partir da construção contínua e dialógica do diálogo, da problematização do silenciamento das vozes infantis, no cenário da educação infantil, que possibilitou que os docentes que participaram da PAPe se apropriassem da pesquisa educacional e a sentissem próxima e viável para subsidiar o trabalho docente, uma vez que ofereceu inteligibilidade aos conhecimentos que emergiram do processo (FRANCO, 2016), inteligibilidade que, na etapa da ressignificação das espirais cíclicas, revelou a consolidação dos conhecimentos construídos sobre a finalidade pedagógica da escuta e a importância do coletivo pesquisador neste processo. Afirmação que apresento com base na colocação a seguir:

**Magali Vera:** Avalio que durante nossos encontros, lendo os slides com as minhas falas daqueles momentos, eu tinha uma visão um pouco romântica da Pedagogia da escuta. Hoje vejo possibilidades. A escuta é algo natural, mas não chegaríamos à conclusão nenhuma se não estivéssemos juntos em grupo, discutindo, comparando, refletindo, escutando [...] sem o coletivo que tínhamos não acredito que chegaria ao pensamento que tenho hoje.

Na reflexão realizada pela docente fica evidenciado que o contexto formativo da PAPe, elaborado e desenvolvido com o objetivo de despertar a curiosidade epistemológica dos docentes, teve o compromisso de oportunizar aos participantes um mergulho na prática docente, para que enxergassem o que cotidianamente fica encoberto em uma prática automatizada, construída sem a participação da criança, e para a qual a escuta não representa um conhecimento pedagógico.

O contexto teórico e prático em que os docentes estavam imersos gerou o sentimento de parceria, compromisso e colaboração, trouxe a confiança, sentimento fundamental para ocorrer o diálogo verdadeiro, esperançoso, amoroso, humilde, que para assim ser é precedido antes de tudo, da fé nos homens (FREIRE, 2016). Diante do clima que se estabeleceu, os docentes se sentiram confortáveis para compartilhar pontos sensíveis das práticas docentes.

**Lúcia:** A gente pensa o quanto o mundo adulto é muito chato, deve ser muito chato para criança, é um mundo autoritário [...] eu considero que a escola é um lugar de perguntas, na verdade Simone, todos nós sabemos disso. E perguntas com respostas a serem construídas, e isso a gente tem que quebrar, porque a escola não é lugar de respostas prontas [...] ela deve ser um espaço de curiosidade [...]. Uma coisa que eu estava pensando, quando a gente escuta o coro. O professor está falando alguma coisa e termina, e a turma toda tem que complementar [...] essa é uma prática que ainda está tão enraizada na escola. O aluno decora [...] a criança complementa como se fosse uma regra, e nós fazemos isso.

**Magali Vera:** A Lúcia tem um áudio em que ela coloca que o aluno acha a vida adulta muito chata, isso me fez lembrar de um aluno hiperativo, que era muito chamado a atenção na escola e um dia ele falou: “o tio tem a vida na escuridão, ele deve ver tudo escuro”. Olha a leitura que ele fez, precisamos pensar nisso. Olha o quanto precisamos escutar.

**Ferreira:** Como a amiga Lúcia falou em seus áudios, depois que conhecemos a Pedagogia da escuta passamos a refletir sobre certas práticas. Já observei na aula de educação física o professor tentando passar um movimento para a turma e praticamente forçando o aprendiz a replicá-lo, até a sua semelhança, esquecendo que o aprendiz tem suas próprias peculiaridades e limitações. A boa nova é que estão chegando colegas com a mente mais aberta e suscetíveis a novas ideias. Há esperança.

Reside em colocações tão sutis como estas, em que os docentes externam fragilidades quanto aos saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência, a importância de oportunizar o encontro entre os pares, como se deu nesta pesquisa, pois os docentes, a partir da problematização desencadeada pelo dispositivo pedagógico, a escuta das crianças, que os envolveu com a investigação, foram “extrojetando pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2016, p. 157).

As reflexões sobre a formação no lócus escola trouxeram à tona práticas decorrentes da educação bancária (FREIRE, 2016), marcadas pelo autoritarismo e que produzem a alienação, diminuindo a capacidade tanto do docente como da criança de ser mais, e como evidenciado nas falas, se materializam na repetição acrítica de um fazer docente, baseado em um didática prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente (PIMENTA, 2009), contra a qual esta pesquisa, em concordância com os estudos desenvolvidos pela autora, se opôs e reagiu, à medida em que realizou uma investigação em uma perspectiva contra hegemônica ao que está posto no contexto formativo escolar.

A PAPe, ao aproximar os docentes do universo da pesquisa educacional por meio da investigação da escuta das crianças, possibilitou a organização dos conhecimentos pertinentes à escuta sob a ótica do pedagógico, e assim promoveu transformações no âmbito escolar a medida em que, na ocasião, o espaço escolar/educacional também representou o espaço

educativo/formador (FRANCO, 2008). Os docentes, distanciados daqueles momentos, validam esta afirmação quando repensam o vivido e avaliam positivamente o processo.

**Magali Vera:** *Eu entendo que as nossas reuniões de formação foram muito importantes para eu validar e me questionar sobre aspectos que, a meu ver, sempre foram fundamentais na educação e na relação do professor com o aluno. É óbvio que naquele momento você precisava direcionar uma atividade para que a gente sentisse, para que a gente vivenciasse e conseguisse começar a entender um pouco mais do que a gente escutava, e o que a gente não escutava. [...] Precisávamos passar por aquelas fases, de fazer uma atividade programada de escuta, para começar a despertar. Nós vivenciamos etapas, começamos a escutar, gravar, escutar juntos as escutas, discutir e refletir sobre as falas, eu acho que foi válido e que tem que ser dessa forma, por que realmente é um processo e estamos construindo, e vimos que muitas coisas precisam mudar. (Grifos meus).*

**Ferreira:** *Em minha vida como professor anterior ao nosso grupo de pesquisa, eu percebia os alunos, mas não os ouvia, não os escutava, eu não valorizava essa atitude, porém ao fazer parte de um grupo que buscava entender e implementar tal prática a um nível mais aprofundado pedagogicamente, sofri uma mudança de atitude, na minha prática diária nas aulas. [...] no início da pesquisa tivemos que lançar mão de uma prática adultocêntrica, nós dirigimos a escuta dos nossos educandos, ora individual, ora coletiva e naqueles momentos estávamos iniciando em um terreno novo, então o jeito era seguir na tentativa e no erro, mesmo assim conseguimos resultados auspiciosos, que foram registrados e compartilhados por nós. Com o caminhar da pesquisa vieram indagações e com elas mudanças de hábitos e a passagem para outro patamar docente [...]. (Grifos meus).*

A experiência vivida com a investigação da prática e com a pesquisa educacional permitiu que os docentes, nas palavras de Freire (2016), marchassem no contexto teórico e ampliassem os horizontes, e assim se armassem para superar os equívocos cometidos e percebidos, não apenas com relação a si próprios, mas também aqueles que se dão na dimensão da totalidade, no caso mencionado a seguir, na dimensão institucional:

**Magali Vera:** [...] Nós não temos encontros como aqueles, essa formação que tivemos em 2020 [...] eu me senti assim: “será que eu estou falando abobrinha? A preocupação que tem que ter, não tem [...] puxa vida a gente parece que volta dez passos para trás”.

**Ferreira:** Para dar certo a Pedagogia de Escuta, carece de mudanças da prática, mas também carece de mudança nas formações que temos, quando temos e também macro conscientização da Secretaria de Educação, além de muito esforço para a gente superar os obstáculos.

A formação continuada, tendo em vista as colocações dos docentes, tem um importante papel no desenvolvimento profissional, e concordo com Novóia (2019, p. 10) quando enfatiza que “o ciclo de desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado”, porém, no cenário da investigação a formação oferecida, quando oferecida, não ocorre nessa dimensão, reforçando modelos e orientações praticistas de formação, como a implantada pela BCN-Formação continuada, editada a partir

da resolução CNE/CP Nº 1/2020, que inclusive prevê que a formação continuada pode ser realizada por instituições privadas.

O desconforto e conflito externados pelos professores quanto às formações vivenciadas no contexto escolar decorreram do amadurecimento intelectual que, para se dar, necessita de experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, experiência respeitosa da liberdade (FREIRE, 2002) como as que a PAPe oportunizou, uma vez que seus princípios orientadores são organizados na direção de desenvolver processos que possibilitem a emancipação dos sujeitos que dela participam, como se deu nesta pesquisa que contribuiu para a constituição do olhar crítico externado por eles, tanto a respeito da ausência de formação no sistema de ensino, como também da descontextualização da formação oferecida.

Tais formações se perpetuam nas escolas, porém, conforme esta pesquisa defende, alinhada com Pimenta (2012, 2014, 2019), Franco (2008, 2012), Gatti, André e Almeida (2019), e Campos (2018), deveriam ser realizadas fundamentadas sob uma racionalidade problematizadora, ou seja, deveriam problematizar a prática docente e a realidade escolar, oportunizando aproximação dos professores com o caráter sociopolítico e histórico da problemática investigada. Para tanto precisam se organizar a partir da crítica e da ação objetiva, criticando o que está presente na realidade e que se apresenta restritivo e opressor, e simultaneamente focando nas questões de liberdade e bem-estar, se constituindo assim na direção da racionalidade emancipatória (SAUL, 2005).

As manifestações dos docentes carregam as marcas de formações que não se deram nas direções acima mencionadas, mas sim formações orientadas para o saber fazer, que não problematizam a realidade educacional, trazendo assim, para a realidade escolar os saberes colonizados (FRANCO, 2016) produzidos por terceiros e que não fazem sentido à prática do professor. Diferentemente destes saberes, os saberes pedagógicos sobre a escuta, construídos no percurso da PAPe, foram constituídos à medida em que os docentes tiveram contato com saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, e assim encontraram instrumentos para se interrogarem e alimentarem as suas práticas, confrontando-os (PIMENTA, 2009), trazendo assim sentido para a prática docente.

Os saberes colonizados, por sua vez, distantes deste processo pelo qual se dá a constituição de um saber pedagógico, não agregam valor pedagógico para a formação docente, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional, ponto que é contemplado na Lei

Complementar Nº 22/2004, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do magistério Público Municipal de Cubatão, e que estabelece que o docente tem como atribuição, conforme artigo 10, inciso VI<sup>53</sup>: “participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. O que a lei estabelece, no ponto de vista desta pesquisa, é um contraponto, pois o docente deve participar do que a rede oferece para seu desenvolvimento profissional, porém, não detalha o que será oferecido para que tal desenvolvimento possa se dar efetivamente, tampouco estabelece critérios de qualidade para o que vier a oferecer, logo, a falta de objetividade legal oportuniza o esvaziamento da formação oferecida a nível institucional.

Alinhada com os autores que sustentaram esta pesquisa que compreendem que a formação docente continuada precisa ocorrer na direção de aproximar o docente da pesquisa educacional, como Freire (2002, 2012), Franco (2012, 2016), Pimenta (2009,2012), Nóvoa (2014, 2019), defendo que é imprescindível que a formação docente no lócus escola se dê a partir de processos investigativos da própria prática, pois entendo que este é o único caminho para que o professor se perceba e se assuma como pesquisador, compreendendo a inerência que há entre prática docente e pesquisa educacional.

Compreensão presente nas reflexões realizadas pela professora Magali Vera, quanto às dificuldades vividas para prosseguir no contexto escolar, distanciada do coletivo que constituímos com a investigação da escuta das crianças.

O estudo começou em 2018 e em 2019 dezoito eu fazia as minhas reflexões, mas sem o estudo. Então, isso mostrou para mim que é necessário, a teoria. A gente sempre sabe disso, mas também era uma teoria que a gente tinha em 2018 com significado, conversando sobre a prática, buscando exemplos dessa prática, trocando experiências. [...] O que eu percebo com relação ao ano de 2019, é que mesmo tentando, buscando refletir, eu não tinha um estudo, então isso fez falta, para conseguir objetivar, a realidade.

As palavras da docente, ao mesmo tempo que indicam as fragilidades institucionais, evidenciam a contribuição da pesquisa que realizamos para a sua formação, resultado que decorreu da racionalidade problematizadora, postura assumida pela pesquisadora, alinhada com os princípios orientadores da PAPe que estruturam a pesquisa. Uma postura que instigou os docentes a se aproximarem da realidade escolar com olhar investigativo, instigou-os a pensar sobre o silenciamento das vozes infantis e propôs que investigassem a própria prática docente

---

<sup>53</sup> Anexo D2.

a partir do ato de escutar intencionalmente as crianças, portanto uma postura oposta à racionalidade instrumental que esteve presente na formação oportunizada pela rede de ensino.

A formação oportunizou aprender mediante a reflexão individual e coletiva, resolvendo uma situação problemática da prática; os docentes aprenderam em um ambiente formativo de colaboração e interação, no qual descobriram a teoria para dela organizar a prática, legitimaram o conhecimento docente (IMBERNÓN, 2010), aspectos que a professora Ruth Rocha ressignificou da seguinte forma:

“O que ficou de positivo dos nossos encontros, foi saber que a necessidade de ouvirmos as crianças, têm embasamento teórico, o que me leva a continuar praticando a escuta, nas rodas de conversa e outras atividades. Como disse o professor Ferreira, o conhecimento adquirido durante as trocas no estudo, permanece dentro de nós e assim ficará. A dinâmica do grupo foi gostosa, você não deixou cair na rotina. A cada encontro tínhamos uma abordagem diferente sobre o mesmo tema. No penúltimo encontro, você com uma dinâmica [...] nos levou a relaxar, para nos acalmarmos, para ouvirmos o outro. Foi um estímulo tanto pela dinâmica como pela dosagem do tempo.

As ações formativas foram por mim pensadas e propostas a partir da assunção do caráter democrático, alerta, curioso, humilde e cientificamente competente que Freire (2012) nos diz que a liderança, que se propõe a realizar uma formação na perspectiva progressista precisa ter. Caráter percebido e mencionado pelos participantes, que os envolveu e contribuiu para que prosseguissem na pesquisa.

**Ferreira:** “[...] As nossas falas descritas nos slides espelharam nossas práticas exercidas no dia-a-dia, pelo menos até iniciarmos o processo de estudo. Tenho certeza que todos nós mudamos alguma coisa a partir dos nossos estudos sobre a escuta. Nos nossos encontros *you were creating in all of us this feeling of team* [...]. Os mais experientes, Magali e Lúcia, encontravam bem menos dificuldade do que eu. [...] *We work well as a team*, penso que alcançamos vários objetivos durante todo o processo *and almost two years later, you managed to reunite the group again* para juntos analisarmos o que fizemos e como estamos em nossas práticas após todo o aprendizado. (Grifos meus).

**Lúcia:** Eu acho que mediante tudo isso que a gente está estudando, *these informations that you brought and are bringing each time more enriching our thinking so that we can also reflect and act differently is very significant*. Os nossos encontros trouxeram para nossa prática uma consequência muito boa [...] por que ouvir, digo escutar a criança em suas diversas linguagens, e poder partilhar, compartilhar com os colegas, nos ajuda muito a refletir sobre a nossa prática. [...] *It would be so good to have a day of HTPC and develop all this that people are talking, listening, that you are bringing Simone, esse seu esforço. Eu sei de uma realidade que estamos diante desse pânico (COVID) que estamos vivendo e vim estudar, para vir aqui, estar aqui e estar aqui falando sobre esse tema, digo nosso tema, por que nos envolvemos nesse estudo, nessa realidade* (Grifos meus).

A dimensão coletiva que Freire (2012), Nóvoa (2019), Franco (2016), Pimenta (2009), enfatizam ser vital para a formação docente, e à qual direcionei minhas ações enquanto pesquisadora, por também acreditar e concordar que é a essência de todo processo formativo, foi evidenciada pelos docentes que, ao se referirem à experiência por eles vivida, em seus relatos deixam claro que existiram ações que objetivaram especificamente promover esse sentimento de coletividade, uma vez que a opção pela PAPe imprimiu este compromisso, o de buscar caminhos para que existisse integração entre todos os docentes, como também entre a pesquisadora e os docentes.

Compromisso que esteve vinculado à investigação do nosso objeto de pesquisa, a escuta das crianças, objeto do qual emergiu a complexidade do ato de escutar, a complexidade da práxis (FRANCO, 2016) que para ser compreendida, desencadeou diálogos, estudos, reflexões em que coletivamente todos os participantes pensaram criticamente sobre sua própria “situacionalidade” (FREIRE, 2016).

Pensaram coletivamente sobre as situações/condições/posturas adotadas por eles, e que produziram o silenciamento das vozes infantis, como por exemplo o adultocentrismo e o silenciamento das suas próprias vozes ao longo do processo de escolaridade que vivenciaram, e que por sua vez, contribuíram para a constituição de práticas acríicas e opressoras, tendo em vista que as formações que tiveram estavam organizadas a partir da perspectiva de uma pedagogia tecnicista, na qual, conforme tratado no capítulo 1, predomina a neutralidade científica guiada pelos critérios de racionalidade e eficiência (SAVIANI, 2008).

No percurso da PAPe, portanto, valorizar a vida de cada professor foi significativo e, nesse sentido, os registros autobiográficos realizados a partir da escrita de cartas, cordel e depoimentos compartilhados no grupo, que possibilitou que cada docente tivesse, assim como a criança que estava sendo executada, espaço para ser escutado sobre suas experiências de vida escolar, trazendo para o coletivo experiências da infância e da adolescência que, ora tinham deixado marcas negativas pela ausência de escuta, como medo e insegurança, ora positivas, por terem sido escutados, por terem participado ativamente das suas aprendizagens, enfim, os docentes viveram sentimentos desconfortáveis de ambivalência quando começaram a explorar suas raízes do passado (NÓVOA, 2013).

Ao repensarem e avaliarem os encontros distanciados daqueles momentos, em que o foco estava na investigação da escuta das crianças, os docentes evidenciaram o quão marcante

foi para eles estarem juntos, partilhando, compartilhando as descobertas, enfim, pesquisando e construindo novos sentidos para a prática. Entre os aprendizados ocorridos e mencionados, a professora Lúcia reconhece a importância dessa etapa da pesquisa e expressa em suas palavras que tal dinâmica formativa também trouxe reflexões críticas: “[...] reconstruir nosso percurso escolar, pensando na escuta, foi marcante, me emocionei [...] não posso reproduzir algumas coisas que passei na escola, fui vítima de muito silêncio, talvez como todos, estar juntos repensando a prática nos ajuda a mudar [...]” (LÚCIA).

O sentimento de pertença e coletividade fortaleceu os docentes e permitiu que os professores se reconhecessem e se reencontrassem na profissão, contribuindo para o ciclo de desenvolvimento profissional, uma vez que diante dos desafios enfrentados na carreira docente, é fundamental que existam iniciativas como as desenvolvidas nesta pesquisa, iniciativas que reforcem o coletivo tirando o professor da sensação de solidão docente. Concordo com Nóvoa (2019, p. 6) quando coloca que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”, aspecto que foi determinante para os resultados obtidos com esta pesquisa e que é evidenciado nas falas a seguir:

**Ferreira:** Eu acho que semanalmente nós tínhamos que ter reuniões naquele formato que eram nossos encontros, para mim foram sempre muito produtivos. A gente foi amadurecendo ao longo dos encontros [...] trocávamos experiências ocorridas durante a semana, conversávamos demonstrando entusiasmo com as descobertas e ávidos em querer mais. *A pesquisa ajudou a sermos mais atentos, mais observadores, teremos ouvidos e corações mais abertos para nossos aprendizes que, por sinal, chegam cada vez mais carentes de serem ouvidos* (Grifos meus).

**Lúcia:** Depois de todas essas reflexões, todos esses encontros, ouvindo e lendo o que foi realizado em 2018, há quase dois anos atrás, *eu posso falar que aquela troca de informações, ouvir os nossos colegas, trazendo as suas ações de escuta, com a que eu tinha feito, comparando o que eles fizeram com as que eu tinha realizado, nossas conversas enfim, realmente causaram surpresas quando a gente se depara com as estratégias que os colegas utilizaram ou a fala das crianças, as respostas.* [...] Nós aprendemos muito (Grifos meus).

**Magali Vera:** *A interpretação que eu tenho hoje, distanciada daqueles encontros, para mim ficou muito aprendizado* [...] Por que eu acho que nos encontros alimentamos a esperança, neles foi possível compartilhar angústias. Então para mim foi super rico [...]. *Os pontos que hoje penso todos os dias para melhorar minha prática, são a organização melhor da rotina, dos tempos de aprendizagem, os cantos por que são momentos ricos de escuta* (Grifos meus).

**Ruth Rocha:** Hoje penso que os encontros me ajudaram a querer continuar melhorando sempre e não perder de jeito nenhuma essa prática de escutar as crianças, de organizar os diálogos com eles, *de estar sempre me vigiando para orientar, ajustar e nunca oprimir o que me leva a me vigiar sempre e não deixar para lá o que eu escuto* (Grifos meus).

A análise que os docentes realizaram quanto ao processo formativo vivido, traz consigo a crítica reflexiva. A PAPe foi desenvolvida com a intencionalidade de que os docentes, a partir do diálogo, da participação ativa, dos processos de colaboração que se deram, do protagonismo por eles assumido, se sentissem capazes de refletir criticamente, como fizeram, tendo em vista que esta é uma capacidade histórica que o homem possui e que precisa ser desenvolvida e atualizada.

Nesse sentido esta pesquisa considera que ocorreram avanços, uma vez que ao início do processo, conforme mencionado no capítulo 4, nosso objeto de pesquisa sequer era pensado como conhecimento pelo grupo de pesquisadores, porém, no coletivo as transformações aconteceram, e a escuta foi percebida trazendo também o olhar crítico sobre as situações institucionais que não favorecem o pleno desenvolvimento do trabalho docente: “[...] A escuta sempre me traz surpresas, e essa surpresa, o que fazer com estas informações [...] falta a gente ser escutado, infelizmente. As escolas não têm essa formação em equipe como nós vivenciamos. *A formação deixou saudades*” (MAGALI VERA).

A constituição do coletivo pesquisador marcou positivamente os participantes deixando saudades, como foi mencionado, e também oportunizou amadurecimento profissional, permitiu que seus participantes realizassem descobertas, se motivassem com o processo de investigação, e que percebessem as tensões existentes relacionadas, ora à ausência de saberes, ora de envolvimento com as questões pedagógicas por parte daqueles a quem cabe, no cenário da investigação, realizar as respectivas formações, ou seja, os componentes das equipes gestoras. Criticamente a professora acrescenta:

**Magali Vera:** *As reuniões na escola na sua maioria são puramente burocráticas. Ficou muito forte para mim, nas nossas reuniões, nas nossas formações, que é importante eu escutar um aluno, mas se eu for escutar, não parar ali. Porque eu escuto a criança e é óbvio eu vou refletir para tentar melhorar, mas sozinha não faço nada. O fardo fica muito pesado. Eu tenho que buscar tudo sozinha, eu tenho que observar tudo sozinha. Falta ter formação para a gente ser escutado. Falta aquela gestão mais próxima de nós, e eu não estou falando PT, PSDB, eu estou falando da equipe da escola. *Eu sinto uma inexperience das pessoas da equipe.* O que eu vejo é que na maioria das vezes as pessoas estão numa gestão para sair da sala de aula, e não porque gostam da gestão. Elas gostam de administrar recursos. Eu não vejo envolvimento da equipe com a gente, eu vejo assim: eu estou na gestão para descansar a minha cabeça, uma grande maioria é assim. Falta espaço democrático. *Para chegar naquele nível que tivemos, ver um vídeo discutir, escutar a criança, gravar, compartilhar com os colegas os áudios, refletir, combinar ações de escuta, falta muito até chegar a isso no contexto da formação que a gente tem na escola [...] eu diria que vontade e persistência a gente tem que buscar com foice dentro da gente [...] uma andorinha, não faz verão, nós temos que ter uma coletividade.* (Grifos meus).*

Para compreender e analisar a situação sobre a qual a professora reflete criticamente e estabelece comparações entre a formação que vivenciamos na pesquisa e a que foi ofertada no contexto escolar, recorro, primeiramente, ao documento que tem a finalidade de estruturar, definir, regular e normatizar as ações da escola: o Regimento Escolar do Sistema de Ensino de Cubatão (CME 04/2020).

Este documento, em seu Capítulo V<sup>54</sup>, que trata Dos Direitos e Deveres dos Participantes do Processo Educativo, em sua Seção I, que trata Dos Direitos e Deveres do Corpo Docente, estabelece, em seu inciso VI, que o professor deve ter oportunidade para aprimorar seus conhecimentos por meio de cursos, seminários e palestras promovidos pela própria escola ou por outros estabelecimentos de ensino, observado o interesse da Administração, assim como também estabelece o papel de cada um dos componentes da equipe gestora no tocante à gestão pedagógica da escola, conforme descrito a seguir:

Artigo 39 - O diretor será educador qualificado e habilitado conforme legislação pertinente e investido em suas funções junto aos órgãos competentes.

Artigo 40 - São atribuições do Diretor, além das previstas em lei:  
I - garantir o aperfeiçoamento do processo educativo;

...

III-organizar as atividades de planejamento na Escola:  
a) coordenando a elaboração da Proposta Pedagógica e Plano de gestão;

...

XIV-promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos, físicos e materiais da Escola.

Artigo 43 - São competências do Assistente de Diretor:

...

II - Participar da elaboração, execução, controle e avaliação da Proposta Pedagógica e Plano de gestão;

Artigo 46 - O Orientador Educacional terá as seguintes atribuições:  
I - participar da elaboração, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica e plano de gestão

Parágrafo Único - O Coordenador Pedagógico é responsável pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares, pedagógicas e didáticas no âmbito da Escola

Artigo 50 - O Coordenador Pedagógico terá as seguintes atribuições:  
I - participar da elaboração, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica e plano de gestão;

---

<sup>54</sup> Anexo D 2.

...

III - coordenar o estudo da problemática da escola, estando sempre atento aos avanços dos processos de ensino-aprendizagem;

IV – levantar as necessidades e os interesses dos professores, visando a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização;

...

VI – acompanhar, de forma sistematizada e contínua, o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, bem como o desempenho dos alunos;

...

IX - prestar assistência técnica aos docentes, visando assegurar a eficiência e a eficácia dos mesmos para a melhoria dos padrões de ensino;

Em todos os incisos elencados estão estabelecidos os papéis que são atribuídos a cada participante da equipe gestora. Papéis que abrangem desde promover o desenvolvimento humano da escola, até acompanhar o trabalho dos professores, orientando, incentivando e atuando em parceria com o corpo docente, porém, como evidenciam as falas a seguir, os docentes sentem a ausência de um trabalho pedagógico mais efetivo do que o que vivenciam no contexto escolar.

**Lúcia:** A gente faz tudo sozinha [...] não tem parceiros, o sistema é assim, é sondagem, é avaliação, tem que dar conta de documentação, tem de dar conta de um monte de documentos infelizmente. A documentação é importante, mas a gente perde aquele tempo precioso com a criança, é muita cobrança.

**Magali Vera:** A gente precisa ter pelo menos um par senão a Pedagogia da Escuta não vai funcionar. Isso ficou muito forte para mim nas nossas formações. Eu lembro muito das minhas conversas com a Lu, eu falava de uma situação, e ela falava: “lembra Magali de tal criança naquele momento”. Nós tentamos fazer uma parceria, não tinha parceria de outros lados, de outras esferas, mas no dia a dia a gente tentou, a gente estipulou momentos em que ela pudesse observar e eu também e assim, focar na escuta, então as coisas fluíam, mas se não temos uma pessoa sequer, não é possível. Por isso dá para entender quem se tranca na sala e desiste de dividir, por que sozinho tudo fica pesado.

As colocações que as docentes trazem evidenciam o quão necessário é a constituição de espaços formativos no contexto escolar, e dão evidências de que, no cenário em que a investigação se desenvolveu, tais espaços não se dão na direção de uma proposta progressista, como a realizada por esta pesquisa. O sentimento de solidão, de ausência de parcerias, indica que há uma considerável distância entre o que está previsto legalmente e o que realmente se dá, e somam a estas tensões outras dificuldades: “A gente carece de tudo, é tudo controlado, é folha

de sulfite controlada, cartolina controlada. Às vezes eu sinto que a gente está remando contra a maré” (MAGALI VERA).

A ausência de apoio para realizar o trabalho docente e a falta de recursos para realizar suas atividades retratam uma realidade em que as tensões vão minando as iniciativas de inovação e de mudanças da prática. As situações desfavoráveis foram amenizadas na ocasião em que o coletivo pesquisador foi constituído para realização da PAPe, indicando que há caminhos possíveis para construir um cotidiano mais produtivo e significativo no contexto escolar, na direção do que Libâneo (2012, p.427-428) nos coloca como comunidade de aprendizagem.

“Na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas, em que os professores aprendem nas situações de trabalho, compartilham com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutem e tomam decisões [...]. Esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola como uma *comunidade de aprendizagem*, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e reflexão.

Os docentes vivenciaram com a PAPe uma experiência alinhada com a proposta apresentada pelo autor que, para assim ser, carece de investimentos no sistema de ensino, o que contribuiria para superar a solidão e a desarticulação apontadas pelas professoras no contexto escolar. Sentimento e realidade que também representam o reflexo da formação generalista atribuída ao curso de Pedagogia, que ao formar para 16 aptidões distintas, não forma adequadamente nem o pedagogo escolar, nem o professor polivalente, conforme indicam as pesquisas realizadas por Pimenta (et. al 2019), Pedrosa (et. al 2019) e Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), resultando conforme aqui discutido, na oferta de formações descontextualizadas atreladas à racionalidade instrumental mencionadas pelos docentes, que não trazem contribuições significativas para o desenvolvimento profissional.

Cabe ressaltar que no respectivo cenário, desde o ano de 2016, ano em que o Partido da Social Democracia Brasileira (PSBD) assumiu a gestão municipal, o Centro de Apoio e Formação Continuada de Cubatão (CAPFC), setor responsável pela formação continuada na respectiva rede de ensino, foi desativado, e desde então não há um programa de formação docente instituído pela rede. Tampouco existe um setor, na estrutura da Secretaria da Educação, destinado para tal fim, ficando exclusivamente a cargo das unidades escolares nos respectivos HTPCs, atender às demandas formativas existentes.

Tal fato sobreleva a necessidade das equipes gestoras estarem atentas às demandas pedagógicas, e realizarem formações que efetivamente possam contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, assumindo, conforme previsto no Regimento Escolar, suas atribuições no que refere à formação docente, contribuindo com a construção da autonomia profissional, autonomia que não pode ser vista como sinônimo de “se arranjar sozinho”, como nos coloca Contreras (2012), sentimento externado pelas professoras devido à ausência de parcerias na escola para desenvolver o trabalho docente.

A autonomia, conforme o autor acrescenta, se desenvolve em um contexto de relações. O caminho para a construção da autonomia docente é o encontro pedagógico, e esta pesquisa compreende, que a medida em que não ocorrem investimentos para que sejam realizadas formações docentes no lócus escola, que objetivem a conscientização por parte dos docentes e demais atores escolares quanto às práticas acríicas, os processos de humanização do processo ensino aprendizagem ficam inviabilizados, de ocorrer e o desenvolvimento da autonomia docente não se dá de forma plena, ou seja, não se dá no coletivo.

O primeiro passo que os docentes que participaram da PAPe deram na direção de da constituição de uma educação humanizada, e conseqüentemente na construção da sua autonomia, foi a adesão à pesquisa. A partir do interesse em investigar a escuta das crianças os docentes se comprometeram, assumiram seu processo formativo adotando uma postura proativa e contrária ao mal estar docente (NÓVOA, 2014) que desmotiva e faz com que o professor assuma um discurso de desculpabilização: e assim não reage e acolhe de forma acríica ser enredado pelas propostas neoliberais.

A pedagogia freireana compreende que “a autonomia vai se construindo na experiência de várias, e inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2002, p. 120), e a PAPe oportunizou esse processo a partir da investigação da própria prática, em que os docentes tiveram liberdade para experimentar, compartilhar, se mostrar, acolher o outro nas suas colocações, enfim, oportunizou que a experiência vivida no coletivo contribuísse para seu desenvolvimento profissional, uma experiência formativa que gerou colocações como a externada pela professora Magali Vera na finalização das reflexões realizadas ao término do grupo de *Whatsapp*.

Nós precisávamos naquele momento ficar nus frente ao outro para que a gente pudesse ser acolhido, ouvido, para que a gente também pudesse escutar o outro na sua nudez. E essa nudez ela vem para mostrar que não tem outro jeito para mostrar que todos nós

estávamos no mesmo ponto de partida, conhecendo algo que talvez já até tentávamos de alguma forma, mas ainda sem caráter formativo, mais teórico e fundamentado.

Esta pesquisa, ao propor o exercício da escuta das crianças dando voz para crianças e docentes, contribuiu para o desenvolvimento da criticidade, oportunizando a conscientização por parte dos docentes sobre as situações vividas na escola, sobre as fragilidades da formação docente que vivenciamos, que, por exemplo, não considerou a escuta por nós estudada como um conhecimento relevante para a construção das nossas práticas, tanto na formação inicial como na continuada, e contribuiu para que surgissem sentimentos que indicam a não aceitação do papel de objetos que as formações descontextualizadas, como o sentimento externado pela Magali Vera, e interpretado por ela como rebeldia e que esta pesquisa compreende ser a sua busca pelo seu ser mais, conforme nos coloca Freire (1996, p.87): “não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”.

**Magali Vera:** No percurso da nossa formação eu senti que eu acabei me tornando uma pessoa um pouco mais rebelde [...] com a formação as coisas foram ficando claras, de uma clareza que fica intolerante você aceitar determinadas posturas, certas formações, entende?

No processo da investigação da prática a partir da escuta das crianças, os docentes foram se empoderando, objetivo que a PAPe traz consigo, e possibilitando que a rebeldia fosse transitando para posicionamentos mais críticos, mais radicais, que foram contribuindo para a mudança da prática. A importância do coletivo pesquisador foi notadamente sentida por todos os participantes. Foi principalmente valorizado mediante a realidade em que, distanciados daqueles momentos dos encontros presenciais, percebem a relevância de estar juntos construindo conhecimentos, conforme coloca a professora Lúcia:

[...] eu fico pensando com relação à hoje, de chegar naquele ponto, meu Deus, daquele nível de discussão, de assistir um vídeo, de falar como você faz, o que não faz, falta tanto para isso, acho que aposento e isso não acontece nesta rede de ensino.

A partir da experiência da realização da PAPe e das compreensões apresentadas pelos docentes e analisadas nesta categoria, esta pesquisa compreende que é fundamental que nos cenários das escolas públicas se constituam processos formativos como o que construímos no contexto da PAPe, e que na elaboração desta categoria ficou evidenciado.

Desenvolvê-los representa o compromisso com a formação docente continuada no contexto real em que os docentes atuam, iniciativas que não desobrigam os respectivos sistemas de ensino de cumprirem com o papel que lhes cabe no tocante à formação docente dos

professores que compõem seus respectivos quadros funcionais, porém, é preciso urgentemente que a escola aprimore as formações que desenvolve a partir de uma perspectiva problematizadora e emancipatória, tal qual esta pesquisa realizou, e que a professora, ao se posicionar, externa objetivamente.

**Magali Vera:** Quando você tem um coletivo que pensa junto, que observa junto, que troca junto, que faz essas reflexões juntos, a coisa fica mais leve [...] e por isso é muito importante se ter um par, pessoas pensando e refletindo junto [...] sozinha reflito e permaneço com minhas certezas, é ouvindo, percebendo o outro, nessa troca que vou fortalecendo minhas certezas, tirando dúvidas, evoluindo e me transformando e consequentemente transformando e reinventando a minha prática.

A formação docente que esta pesquisa defende que precisa ocorrer no contexto das escolas é uma formação conforme se deu no contexto da PAPe, que visou oportunizar uma experiência formativa em que todos aprendessem, que nenhuma das partes se sentisse, ou permitisse, ser objeto da outra, mas sim uma experiência que se constituiu fundamentada na pedagogia freireana em que: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2002, p. 25). Uma formação que permita que todos os docentes vivam o mesmo sentimento externado pelo professor Ferreira, ao refletir sobre a experiência formativa que vivemos no coletivo pesquisador: “[...] Penso que estávamos no lugar certo, no momento certo e com as pessoas certas, provavelmente não nos encaixaremos mais nos moldes anteriores”.

### 5.2.2 A práxis da escuta - a *escuta pedagógica*, um novo sentido para a prática docente

Ao denominar esta categoria de “A práxis da escuta – a escuta pedagógica, um novo sentido para a prática docente”, estou afirmando, fundamentada na pedagogia freireana, que o resultado do processo investigativo-formativo no qual consistiu a pesquisa-ação pedagógica, em que os docentes investigaram a própria prática a partir da escuta pedagógica, foi a constituição da práxis autêntica (FREIRE, 2016) pelos docentes que dela participaram, nomeada nesta pesquisa de práxis da escuta.

As ações investigativas-formativas que se deram na dinâmica da PAPe foram elaboradas e desenvolvidas com o propósito dos docentes objetivarem a realidade na qual estavam inseridos, e assim se percebessem em uma realidade em que o silenciamento das vozes infantis

não era pensado, percebido e investigado, uma realidade decorrente da visão de homem/docente/criança como ser de adaptação e ajustamento (FREIRE, 2016), construída historicamente no contexto da realidade social e, como decorrência, presente na realidade escolar.

Realidade que, a partir do momento que passou a ser percebida como consequência da própria ação investigativa realizada pelos docentes, se voltou sobre eles indicando para todos que a respectiva presença consciente no contexto em que pouca ou nenhuma oportunidade era concedida para a fala das crianças, implicava no reconhecimento de que precisavam atuar sobre ela, e não a negar.

Implicando também, na assunção de responsabilidade a respeito do silenciamento das vozes infantis no contexto escolar em que atuavam, e no compromisso de agir na direção da transformação de tal situação, o que oportunizou que os docentes vivenciassem o que Freire (2016, p. 51) nos coloca: “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”.

Refletir criticamente sobre a realidade para nela agir com o propósito de transformar, foram ações que estiveram presentes nas falas dos quatro docentes que dialogaram e interagiram no grupo de WhatsApp, ressignificando os conhecimentos que construímos juntos nos encontros presenciais. Distanciados daqueles momentos, externaram opiniões e refletiram criticamente a respeito da prática pedagógica por eles construída a partir da formação continuada realizada na dinâmica da PAPe.

Prática pedagógica, que para assim ser denominada, se constituiu investida da vigilância crítica (FRANCO, 2012) que os tomou a partir da responsabilidade que assumiram com a escuta das crianças, insistindo na escuta, dialogando com as crianças e consigo mesmos, construindo sentidos para o ato de escutar, mesmo diante das situações institucionais desfavoráveis, conforme abordado na categoria anteriormente apresentada.

As ressignificações elaboradas pelos docentes indicaram os novos olhares que debruçaram sobre a realidade em que atuam. Realidade esta que no início da pesquisa, no processo de investigação da própria prática não era vista pelos docentes como uma situação limitante e opressora para as crianças, tampouco para eles próprios, e que na segunda etapa da investigação, distanciados daquele momento e vivenciando a escuta das crianças no seu

cotidiano, possibilitou novos olhares, olhares estes que indicaram rupturas cognitivas (FRANCO, 2016), que permitiram que os professores avançassem nas suas concepções de educação, de relação adulto/criança, de currículo e de escuta.

As colocações apresentadas versaram sobre os conteúdos, ou seja, as teorias que estudamos na dinâmica dos encontros presenciais, que atuaram como ponte para a compreensão da escuta e suas finalidades, como por exemplo as relações de poder e o adultocentrismo, que foram repensados pelos docentes, e a partir das colocações compartilhadas, mostram como a experiência vivida coletivamente e os conhecimentos construídos repercutem na prática pedagógica por eles desenvolvida, ou seja, como atualmente tais teorias contribuem na constituição da práxis da escuta.

**Magali Vera:** Essa questão do adultocentrismo acontece muito. Os exemplos que eu vou dar são reais, a gente não quer dar a mão à palmatória, mas eles são reais, acontecem nosso dia-a-dia com muita frequência. Recebi este ano uma criança com Síndrome de Down, que não tem nenhum atendimento fonoaudiológico, terapia ocupacional, não pratica esporte, ela não é estimulada como deveria ser. O adulto que a acompanha no refeitório pede que ela sente. Ela senta, mas ela só quer jogar o corpinho dela no banco, quer ficar em baixo da mesa. A atitude do adulto é insistir: senta, é aqui que senta, olha seus amigos, é fica naquele cabo de guerra. *Por conta dessas situações, eu optei em fazer a refeição e a escovação junto com meus alunos, pois eu relaciono esta situação com a questão da escuta.* Nos nossos encontros, nós tínhamos levantado essa questão, a escuta é escutar o sorriso, uma cabeça baixa, um olhar perdido, qualquer gesto que a criança venha a fazer. Não é só quando ela fala ou pergunta, mas a escuta de uma forma geral. Escutar a criança naquele momento em que ela está no refeitório, faz com que eu tenha outra abordagem [...] *saber, conhecer conceitos, saber sobre desenvolvimento, saber que é possível dentro de um contexto social ter uma aprendizagem e eu não ficar esperando que essa criança se apresente como todas as demais, mas sim considerar todo um contexto diferente e ter esse olhar de investigação.* [...] A questão da escuta para mim fica claro quando nós permitimos que a criança possa nos demonstrar como ela pensa como ela age como ela consegue fazer.

A construção de sentidos que a professora atribui para a escuta, escutando a criança a quem se refere no seu discurso com empatia, percebendo as suas dificuldades, escutando-a com respeito, se indignando perante práticas acríicas adotadas no contexto escolar, sentindo a criança na sua integralidade e exercitando o ato de escutar de forma democrática (FREIRE, 2012), decorreu, como mencionado anteriormente, da construção dos conhecimentos que elaboramos juntos sobre a escuta das crianças em um processo reflexivo crítico de investigação, em que experienciamos a constituição da escuta das crianças com finalidade pedagógica.

Concordo com Pimenta (2009, p. 27) quando diz: “As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico”, e foi com este propósito que investigamos a prática a partir da escuta, estabelecendo o objetivo de construir compreensões sobre a escuta pedagógica e suas possibilidades de ressignificar a prática docente.

Partimos de uma problematização que decorreu do silenciamento das vozes infantis no contexto escolar, logo, problematizamos a ausência do nosso objeto na constituição da prática docente. Houve intencionalidade para encontrar soluções, realizamos experimentos metodológicos, escutas individuais e coletivas das crianças, enfrentamos situações vistas pelos docentes como complexas, sobre as quais refletimos coletivamente, contemplando tanto o ato de escutar como o teor das escutas, caminhamos assim na direção da constituição de uma didática inovadora (PIMENTA, 2009), que culminou na transformação do pensar, do agir de cada docente, assim como na transformação da relação que se estabelece entre adultos e criança, e da realidade da sala de aula.

Olhar para além da aparente naturalidade com que se apresenta o silenciamento das vozes infantis no contexto escolar, desafiando, com o pensamento crítico, práticas validadas pelo senso comum, e assumir que a escuta das crianças possibilita imaginar um futuro que não se limitará a reproduzir o presente, foram avanços que a investigação desenvolvida, alicerçada na pedagogia crítica freireana, alcançou, conforme demonstram as colocações a seguir:

**Ferreira:** Nesta retomada das nossas discussões e a participação neste estudo nos faz repensar a nossa prática e modificá-la a luz de novos conhecimentos adquiridos aqui. Eu particularmente tive a minha percepção recalibrada no universo, e no comportamento dos nossos aprendizes. Atentar mais cuidadosamente para as falas das crianças e seus significados, para o silêncio e suas escolhas, foram mudanças inseridas na minha prática. O adultocentrismo que leva o adulto a se utilizar costumeiramente do modelo, se tornou o modo mais fácil de ministrar aulas, de se transferir conhecimento, despejar em cima do aprendiz muitas vezes de maneira alheia a quaisquer Pedagogias conhecidas, conteúdo atrás de conteúdo, sem se preocupar se teve ou não aprendizagem [...] a Pedagogia da Escuta veio resgatar o sentimento de empatia, exercício que facilita o nosso relacionamento com os outros. Não direi que é fácil, exige disciplina e trabalho dobrado [...] hoje eu busco perceber mais cada educando, conhecê-lo mais, para que possamos aprender juntos sobre nosso corpo e suas possibilidades motoras.

**Lúcia:** Hoje eu posso dizer que ainda prevalece o adultocentrismo, de uma forma mais preocupante, por que antes, nós professores não tínhamos tantas ferramentas e descobertas como temos hoje. Sempre escutei dos meus pais que quando adulto fala, a criança cala ou a criança nem entra na conversa, isso nós falamos nos nossos encontros, a criança não tinha vez. Então assim, o adulto é dono do conhecimento a criança é uma página em branco. A gente não escuta falarem isso na escola, mas a

gente vê na prática e na sala de aula [...]. Eu tenho tentado mudar ao máximo minhas práticas pedagógicas até por que, eu realmente quero que minha criança, meu aluno, seja protagonista do seu processo de aprendizagem. Ela tem história, ela tem sentimentos, tem ideias [...] ela deve ser observada como um todo, em seus movimentos, nas suas diversas formas de expressão, suas interações com o meio, e na sua atuação nas atividades realizadas, nós podemos escutar a criança. Isso ajuda a nortear um trabalho pedagógico de forma mais efetiva e significativa para o processo de ensino aprendizagem [...]. *Eu posso dizer que a escuta para mim hoje é como uma bússola.* (Grifos meus).

A substituição de um diálogo fatalista, como ocorreu no início da pesquisa, conforme apresentado no capítulo 4, por diálogos em que de forma crítica se tira o véu de uma realidade em que ainda se faz presente a concepção de criança como ser de vir a ser, para compreendê-la como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e cidadão, desde a mais tenra idade, na vida da família, da escola e da sociedade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007), mostram que a elaboração de tais ideias se sustentaram em uma racionalidade problematizadora que revela indignação e abre possibilidade para uma outra realidade mais justa e solidária (SAUL, 2014) na educação infantil.

A formação docente desenvolvida no contexto da PAPe objetivou que os docentes realizassem um permanente esforço de reflexão sobre as próprias práticas, o que é possível depreender das respectivas falas em que externam uma busca permanente a partir da reflexão, que os conduzem novamente à prática, um processo em que constroem a práxis da escuta, a práxis autêntica enfatizada por Freire (2016, p. 73): “[...] se o momento já é o da ação, está se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”, tal como os docentes enfatizaram à medida em que assumiram a presença da escuta pedagógica orientando suas ações docentes.

Reflexão crítica que se encontra com questões do currículo e do planejamento, que na primeira etapa da pesquisa foram compreendidas como tensões que obstaculizavam a concretização plena da escuta, e que no processo de constituição da práxis da escuta foram ressignificadas, à medida em que a colaboração, princípio estrutural da escuta pedagógica, foi considerada pelos docentes na construção da prática pedagógica por eles adotadas.

**Lúcia:** Eu gosto muito de contar histórias para as crianças. Meus avós contavam muita história [...] eu acho que a leitura, os jogos simbólicos, as atividades, brincadeiras são uma forma muito eficaz de escutar a criança. Vou dar um exemplo: no início da semana passada eu escolhi um livro [...] “Blim Blom”, que eu nunca tinha lido para eles e naquele dia peguei aleatoriamente, porque eu gosto de surpreendê-los, mas também gosto de me surpreender. Eu comecei a ler e fala assim, em resumo, uma

criança vai e aperta o botão da campainha da casa amarela e na casa amarela tem um determinado bicho, um leão, na casa rosa tem uma aranha, em cada casa tem um bicho diferente e por último tem uma casa colorida que é justamente onde para a história e não fala mais nada. Eu fiquei olhando para minhas crianças e para mim também me perguntando qual era a moral da história e uma criança colocou a mãozinha no queixo e disse: “professora acho que minha casa não é amarela”. Outras crianças ficaram preocupadas, colocando a mão na cabeça olhando para o amigo com olhar assim meio vago para saber qual era a cor da sua casa, e assim desencadeou tantas e tantas coisas e os animais que tem na sua casa e o número da casa. Uma criança falou: o número da minha casa é quatro, quatro. Ela não sabe que é quarenta e quatro, mas lembrou do quatro, outra falou, professora a minha casa é o um e o nove, então a partir desse contexto foi desenvolvido um trabalho e eu estou seguindo. Não que o planejamento não seja importante, mas podemos percorrer outros caminhos. Nós podemos pegar esse planejamento e acrescentar outra coisa partindo dessa escuta da criança. Isso é possível, mesmo que o sistema não ajude, que a escola não ajude, mas o professor pode ele consegue. Existe sim um planejamento, planejar é necessário, mas é preciso a gente sair um pouquinho disso, ou melhor é preciso sair muito disso.

A escuta das crianças realizada pela professora acima citada, uma escuta alicerçada no diálogo, que por sua vez é sempre comunicação, e que funda a colaboração, como nos coloca Freire (2016), mostra que a intencionalidade pedagógica que a escuta real carrega consigo, vai construindo espaços no currículo e no planejamento, com conteúdos relacionados à vivência da criança nos contextos em que está inserida.

Esse caminho que a escuta pedagógica apresenta é a possibilidade que esta pesquisa vislumbra para democratizar o currículo, uma vez que os conteúdos que decorrem do pronunciamento das vozes das crianças oferecem novas possibilidades e contribuições para o currículo, e conseqüentemente para o planejamento elaborado pelo professor, selando assim a sua colaboração no seu percurso de aprendizagem, e oportunizando para a criança uma experiência verdadeiramente significativa, à medida em que tais aprendizagens que dela decorrem podem ser empregadas em experiências futuras (PINAZZA, 2007).

A escuta pedagógica realizada por esse caminho metodológico descrito pela docente é o que esta pesquisa defende como uma prática pedagógica crítica que se opõe a uma escuta, alicerçada em uma visão praticista de educação, como a apresentada na BNCC-EI, que não evidencia a necessidade de a criança ser colaboradora, coparticipante do seu processo de aprendizagem, tampouco adentra às especificidades do que representa uma experiência, conforme abordado no capítulo 1.

A práxis da escuta assim se fez porque decorreu, como se deu nesta pesquisa, do quefazer de crianças que tem espaço para falar, perguntar, dialogar e serem escutadas, e do

quefazer de adultos/professores que escutaram pedagogicamente, problematizaram, construíram hipóteses, se arriscaram, alteraram rotas construindo novos caminhos, adotaram novas ações, refletiram criticamente em um ciclo contínuo e ininterrupto, reconstruindo suas práticas pedagógicas, superando, como expõem os professores a seguir, práticas atreladas à concepção bancária de educação.

**Ferreira:** Antigamente no tempo do lugar comum, escutávamos e só. Eu percebia a criança, mas não os ouvia, ou seja, não valorizava essa atitude de uma forma mais profunda, apenas superficialmente. No *modus operandi*, que se pratica no senso comum, é só olhar para o educando e despejar a profecia, sem escutá-lo, e isso se torna uma falácia. Posso dizer que hoje em dia trabalhando com educando de quatro, cinco, oito e nove anos, não me limito apenas a olhar para a criança, apesar de ter 45 minutos com elas. Eu procuro ouvir a voz de cada uma delas, mesmo daquelas que não falam direito, das tímidas, das que falam sem parar, e procuro entendê-las e entender como elas me veem e veem a aula. Daí temos um bom ponto de partida para um bom entendimento e um aprendizado proveitoso.

**Lúcia:** É perceptível que nós não conhecíamos a importância dessa prática da escuta na nossa atuação na escola, ou seja, dentro do nosso currículo. Eu posso dizer que tudo é tão mecânico, tudo é tão engessado. [...] Uma coisa que eu estava pensando, quando a gente escuta o coro. O professor está falando alguma coisa e termina, e a turma toda tem que complementar [...] essa é uma prática que ainda está tão enraizada na escola. O aluno decora [...] a criança complementa como se fosse uma regra, e nós fazemos isso [...]. Outra questão, é que a escola limita a criança de ser criança, ela se manifesta no movimento. Ela pede para beber água, sai correndo, vai pulando e lá se vai a nossa fala, pedindo que ela pare de correr, pare de pular sendo que este comportamento é da criança. Essa prática por exemplo de mostrar a escola toda para a criança de 4 anos no primeiro dia de aula, eu confesso que já fiz muito isso, e me pergunto: qual a seria a importância dessa prática? Tudo apressadamente, a criança tem o tempo dela, é importante ela conhecer, mas precisa ser com calma e permitindo que ela explore os espaços. São coisas na nossa prática que *se a gente filmasse, depois fosse ver essa filmagem, a gente no dia seguinte agiria de outra forma*. Eu considero essa uma reflexão importante, para que possamos dar possibilidades para que o desenvolvimento da criança venha realmente acontecer na aprendizagem. Com os estudos que realizamos nos encontros, eu tenho melhorado. Eu tento melhorar cada vez mais, falta muito, falta bastante eu sei disso e fico feliz por ter essa noção e acabo também me policiando em outras coisas. É como a colega falou parece que na escola a criança deixa de ser criança. (Grifos meus)

Esta pesquisa compreende que no processo da investigação da própria prática a partir das estratégias formativas empregadas, os hábitos automatizados, que contribuem para a adoção de práticas acríticas e que impedem a mente de funcionar epistemologicamente, começaram gradativamente a ser percebidos.

Nesta direção Freire, (2016) nos adverte que as práticas bancárias, no máximo, amenizam as situações desumanas e mantém as consciências imersas na realidade opressora, e nesta pesquisa, a partir da racionalidade problematizadora, que contou com estudos teóricos

realizados sobre a escuta das crianças, o exercício da escuta intencional, os diálogos sobre as descobertas, sobre as dificuldades enfrentadas no processo, as reflexões coletivas realizadas, fizeram com que a curiosidade dos professores se armasse, resultando na busca pela razão de hábitos automatizados, resultando em um quefazer humanista e libertador que construiu caminhos para a emancipação.

**Magali Vera:** A criança na escola é podada, por exemplo fazemos fila para ir à biblioteca, ao refeitório, então falamos “põe a mão para trás, vamos em silêncio para não atrapalhar as outras salas, vamos um atrás do outro” enfim, parece um exército, é muita rigidez. A educação que recebi dos meus pais foi rígida e eu sou um pouco assim, eu repensei tudo isso com a pesquisa. A criança não tem como conversar com o ambiente escolar, como grupo com uma maneira diferente, ela não tem espaço. Dá para fazer fila e ser diferente, tipo: hoje vamos na fila fazendo uma minhoca, vamos de três, inventando um animal, ou simplesmente andando.

Tais reflexões mostram que os docentes perceberam as práticas acrílicas presentes no contexto escolar e por eles adotadas. E na dinâmica do coletivo foram se assumindo epistemologicamente curiosos, ou seja, ao tomarem distância da prática adotada e olhá-la sob a perspectiva da escuta pedagógica, da prática se aproximaram com gosto e ímpeto para compreendê-la, e assim desvendá-la (FREIRE, 2012).

A curiosidade epistemológica, que é possível observar que os docentes que participaram da PAPE desenvolveram, foi tomada por esta pesquisa, assim como é tomada na pedagogia freireana, como um elemento indispensável à formação de professores, uma curiosidade “que não é qualquer curiosidade, mas sim é aquela que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar” (FREITAS, 2017, p. 108) e acrescento, ao difícil, porém prazeroso, gratificante e imprescindível processo de investigação da própria prática.

Curiosidade epistemológica que se desenvolveu no processo de tomada de consciência dos docentes, resultado da inserção realizada por eles à medida em que realizaram a investigação da própria prática pelo caminho da escuta pedagógica na realidade escolar, ao investigarem a situação em que estavam, ou seja, a situacionalidade que os desafiou e sobre a qual agiram (FREIRE, 2016). Inserção que permitiu que se descobrissem como autores e reprodutores de práticas silenciadoras das vozes infantis, permitiu que se olhassem e olhassem criticamente a situação em que estavam imersos, e ao se engajarem coletivamente, emergiram desvelando a realidade. Como resultado, se conscientizaram quanto aos pontos por eles mencionados, ocorrendo o que Freire (2016, p. 141) nos fala:

“[...] a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o

aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão. Nesse sentido, é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar.

A conscientização que emergiu de todo processo em que se materializou a PAPE oportunizou reflexões críticas que mostraram o engajamento com a ação transformadora, “que não para no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2012, p. 114).

Concordo com Franco (2012) quando nos fala que o professor que assume criticamente a elaboração da sua prática pedagógica, fica em permanente estado de vigilância crítica, não consegue mais apenas “dar a lição”, como coloca a autora, e esta foi a postura assumida pelos docentes que participaram da investigação e que está evidenciada no conjunto das ressignificações apresentadas pelos participantes.

Seus posicionamentos indicam o compromisso assumido por eles em construir uma relação com a criança e, conseqüentemente, um processo de ensino e aprendizagem adequados, como ressaltou a professora Ruth Rocha: “Eu sempre vou continuar melhorando e procurar não perder essa prática de escutar as crianças, de organizar os diálogos com eles, para estar sempre me vigiando e orientar, ajudar e nunca oprimir [...]”.

O estado de alerta que decorre da inquietação e da indagação que a curiosidade traz, contribuiu para o entendimento de que não escutar a criança representa um ato opressor, o que para esta pesquisa indica a compreensão, por parte do docente, de que a criança tem o direito a processos de aprendizagem que possibilitem a constituição do seu “ser mais”, assim como ele tem direito a processos formativos que venham a contribuir para o seu desenvolvimento profissional, e que possibilitem a conquista do seu “ser mais” (FREIRE, 2016), pois como a professora ressaltou, escutar, para ela própria se vigiar, para ela própria se perceber na prática pedagógica que constrói.

Com o desenvolvimento da pesquisa a escuta pedagógica passou a ser percebida nas suas implicações mais profundas, e foi assumida pelos docentes como uma problemática; exigiu deles uma ação na direção da busca por uma solução para a superação de práticas silenciadoras das vozes infantis, uma realidade que precisava ser modificada, o que me permitiu situá-la, ao término da primeira etapa, na categoria do percebido destacado.

Na perspectiva freireana a escuta pedagógica representou o inédito viável, “algo que era inédito, ainda não claramente conhecido e vivido, mas quando se torna percebido destacado não é mais um sonho, ele se torna realidade (FREIRE, 2017, p. 225), e assim ocorreu com a escuta pedagógica. Os docentes, à medida em que emergiram da realidade que não compreendia a escuta como um saber pedagógico, a objetivaram, a conheceram e a transformaram, o ato de ouvir no ato de escutar, a partir do seu quefazer, da ação e reflexão, constituindo assim a práxis (FREIRE, 2016), que nesta pesquisa é assumida como a práxis da escuta.

Os docentes evidenciaram, a partir das reflexões que realizaram nessa etapa de resignificação, como se constituiu a práxis na sua ação docente. Especificamente a professora Magali Vera, com a sua contribuição, traduziu didaticamente como a práxis da escuta se faz presente na sua rotina escolar junto às crianças.

**Magali Vera:** Hoje minha prática avançou muito. Eu organizo melhor o tempo com as crianças, o tempo de aprendizagem, baixei demais a minha ansiedade. O que eu planejo não é para agora é dentro de um processo de tempo maior, optei em fazer rodas de leitura e apresentar caixa de livros, e a intenção era mostrar a biblioteca, mas infelizmente aconteceu a pandemia e nos afastamos da escola, mas minha intenção era contar a história da nossa biblioteca, perguntar para eles: a gente lê livros só na sala de aula? Deixar as coisas acontecerem aos poucos, fazer a criança se contagiar, sentir o gosto, despertar. Também, os momentos para escutá-los vão acontecendo durante todo o processo, situações em que vamos escutando e vamos refletindo e transformando. *Outra questão são os cantos, eu acreditava neste trabalho e ao longo dos anos fui deixando para trás, porque a gente é engolida pelo sistema e a gente permite ser engolida, e eu retomei com os cantos por que são outra oportunidade onde a escuta acontece de maneira muito natural e bela. É um momento fundamental para a escuta acontecer e se constituir de maneira pedagógica.* As rodas, que não acontecem mais só as rodas de conversa e rodas de leitura, são também para apresentar uma proposta, tirar dúvidas, aceitar sugestões, saber como eles estão se sentindo se eles têm algo a falar que os deixou ou deixa tristes ou felizes na escola, ou com a sua família, é o momento de a gente desabafar, e também avaliar como está sendo a escola, eu trago determinados pontos que precisamos discutir e eles falam outros, a gente vai mediando. *A criança traz e eu vou aproveitando coisas que às vezes eu falava, tá bom, então tá bom e tá bom para gente encerrar aquele assunto porque eu tinha que voltar para a lousa para apresentar outra folha para dar continuidade no conteúdo. E uma última questão que eu acho que também ajuda muito a escuta a se constituir pedagógica é facilitar para que a criança seja criança na escola onde a criança na escola é a podada.* Parece que a gente tem raiva de criança na escola. A criança tem aquela alegria, tem aquele impulso de pular e sai pulando indo para o bebedouro pulando e a gente está o tempo inteiro falando, assim não, não pula. Não corre, dá a mão, olha a fila, faz fila e você vê que as escolas são organizadas em fila. (Grifos meus).

As colocações da docente, somadas às demais contribuições apresentadas pelos professores que da segunda etapa da pesquisa participaram, permitem afirmar que a escuta pedagógica possibilitou religar adulto e criança, a partir da abertura à sua fala, do diálogo com as mesmas, buscando, como na fala da professora acima mencionada, conhecer o que sabem, o

que não sabem, o que acham, o que sentem e o que propõem, representando, como reflete a professora Lúcia, uma luz que não pode se apagar.

A escuta é como uma luz e de que vale essa luz escondida, essa luz tem que ser, estar em cima de alguma coisa para servir de caminho, então esse estudo que estamos fazendo que ele possa ser multiplicado eu acho que há possibilidade sim, eu já discuti com outros amigos, discussão no sentido bom, entende?

Uma escuta que reconhece a alteridade da criança, reconhece seus tempos de aprendizagem, seus direitos, e que é realizada com humildade, tolerância e amorosidade por parte do docente, a quem cabe acolher a sua fala com o propósito de que o teor da escuta realizada reverbere na constituição da sua prática pedagógica, possibilitando assim que a criança seja colaboradora no seu processo de aprendizagem, o que, na perspectiva desta pesquisa, contribui e resulta em uma educação humanizada para a criança pequena .

A partir das análises apresentadas concluo que a escuta pedagógica, conforme apresentada nesta pesquisa, poderá contribuir para a ressignificação da prática docente na educação infantil, se for construída junto em parceria com os docentes a partir de processos formativos coletivos críticos, em que a escuta das crianças seja realizada com o propósito de conhecer a criança na sua integralidade, seus tempos de aprendizagem, sua forma de pensar e perceber o mundo, seus sentimentos, preferências, dúvidas, inseguranças e dificuldades, para que ela seja colaboradora no seu processo de aprendizagem e sua fala seja considerada pelo docente na sua tomada decisão.

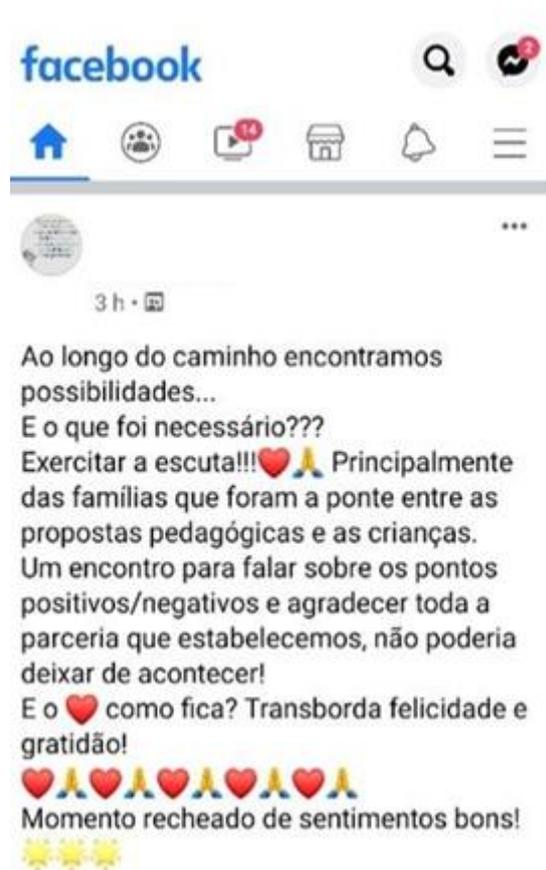
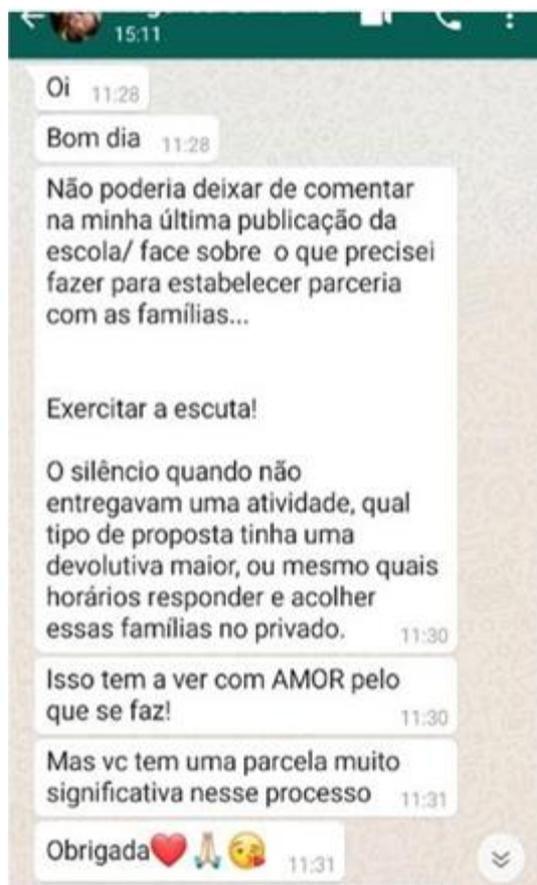
Processos que esta pesquisa compreende que precisam estar alicerçados na pedagogia crítica freireana, para que os professores possam compreender as desigualdades que há na relação adulto/criança que resultam em situações opressoras, compreender também como se produz os conhecimentos sobre a escuta pedagógica e o ato de escutar, as suas relações com as estruturas institucionais e sociais e, que sejam fundamentalmente processos investigativo-formativos que contribuam para a conscientização e emancipação dos professores, resultando na transformação das relações de dominação que silenciam as vozes infantis. Espaços formativos em que seus participantes transformem silêncio em voz e voz em escuta.

Processos, como os desenvolvidos nesta pesquisa, em que os docentes possam articular a teoria pertinente à educação infantil com a prática, em que investiguem a própria prática docente, refletindo criticamente e construindo sentidos para a prática da escuta pedagógica, tal como os docentes que participaram desta pesquisa construíram, e que a professora Lúcia

sintetizou ao término da PAPe: “depois de todas essas reflexões, eu posso dizer que a escuta é hoje para mim como uma bússola, um objeto para indicar qual o caminho, qual a ação que eu devo tomar para aprimorar as minhas práticas pedagógicas”.

A escuta pedagógica, um sonho possível realizado, uma utopia possível, como nos fala Freire (2000), que pesquisadora e docentes tornaram possível, originou mais sonhos, originou mais inéditos viáveis, pois eles não representam algo definitivo e acabado, mas sim uma inquietude que nos mostra nossa inconclusão, que nos leva a desejar e sonhar. Esta pesquisa alimentou sonhos, outros inéditos viáveis que proliferaram no âmbito da práxis.

Em 2021 a professora Magali Vera, um ano após o encerramento do grupo de *Whatsapp*, compartilhou comigo suas ações docentes que contemplaram a escuta no contexto do ensino remoto vivido no período da pandemia; que opto, nesta finalização, por reproduzir a imagem da mensagem enviada pela professora, assim como a postagem feita por ela na rede social *Facebook*, pois considero que meu leitor conseguirá escutá-las pedagogicamente.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No percurso da nossa formação eu senti que eu acabei me tornando uma pessoa um pouco mais rebelde [...] com a formação as coisas foram ficando claras, de uma clareza que fica intolerante você aceitar determinadas posturas, certas formações, entende?

MAGALI VERA.

Nessa forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

FREIRE (2002, p.25).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Alma vai além de tudo  
Que o nosso mundo ousa perceber  
Casa cheia de coragem e vida  
Tira a mancha que há no meu ser  
Te quero ver, te quero ser  
Recriar cada momento belo  
Já vivido e mais, atravessar fronteiras  
Do amanhecer e ao entardecer  
Olhar com calma*

*Anima – Milton Nascimento*

Escolhi iniciar as considerações finais com este trecho da letra da música *Anima* porque, poeticamente, me remete à finalidade que desenhei para esta pesquisa desde que pensei na possibilidade de investigar a escuta das crianças pela primeira vez, ou seja, desde de que objetivei que a escuta tocasse a alma do docente que atua na educação infantil para que o teor da escuta o levasse a ousar, arriscar, recriar, atravessar fronteiras transformando a relação com a criança, transformando a prática docente e transformando a realidade escolar que, ao silenciar as vozes infantis, inviabiliza a infância. Como falou a professora Magali Vera, em uma de suas reflexões compartilhadas na segunda etapa da pesquisa-ação pedagógica: “Sabe Simone, nós temos que estar inteiros enquanto profissionais com a criança, da hora que a encontramos as 7h da manhã até o horário que nos despedimos, e o que para mim fica óbvio hoje é essa questão de a escuta ser algo que faz parte da alma”.

A fala da professora sintetiza o sentimento de todos os docentes que participaram da pesquisa-ação pedagógica. Ao término dos encontros em que consistiu a pesquisa de campo os docentes, de diferentes formas, conforme apresentei ao longo dos capítulos 4 e 5, demonstraram o reconhecimento de que a escuta pedagógica, vivida e construída pelos caminhos investigativos que trilhamos, promoveu mudanças ressignificando a prática docente. A investigação oportunizou que todos, que participaram da pesquisa, nas diferentes etapas em que foi desenvolvida, vivenciassem a satisfação de construir conhecimentos sobre a escuta e sobre o ato de escutar, saberes pedagógicos que oportunizaram a constituição da práxis da escuta.

Esta pesquisa ousou, foi pensada e realizada com o propósito de mexer emocionalmente com os participantes, mexer com o que é comumente colocado de lado nos processos formativos

protocolares e inconsistentes que se dão na escola, e que precisa ser considerado quando falamos de escuta.

Trago para estas considerações finais as reflexões que realizamos quanto ao nosso próprio processo de escolarização e o silenciamento pelo qual passamos, que mostram as marcas de uma educação bancária, na constituição identitária de cada participante da pesquisa. Marcas da ausência da escuta na escola e que não estão presentes apenas nos professores que participaram da PAPe e na pesquisadora que sonhou com a escuta e empreendeu esta investigação, mas também na memória de inúmeros outros docentes. Faço tal afirmação pautada no conjunto dos estudos que realizei para desenvolver esta investigação, e que me orientaram na decisão de que era necessário revisitar como havíamos vivenciado a escuta na nossa vida escolar, para que pudéssemos construir juntos caminhos diferentes daqueles que nos foram oportunizados.

**Magali Vera:** A educação Infantil e o fundamental “poderiam ter sido um processo com menos sofrimento, com menos silêncio, com menos tristeza [...] foi somente no curso de magistério em que fui mais olhada, mais escutada e mais acolhida”.

**Ferreira:** Em 1964, com sete anos, no primeiro ano, a professora Gertrudes, do 1º ano, me chamou de lesma, só faltava bater na minha cabeça porque eu escrevia devagar [...], mas escuta mesmo, poder ser ouvido e conversar de igual para igual, só aconteceu no colegial, no ensino técnico.

**Pesquisadora:** Minha experiência não foi muito diferente da experiência de vocês, sempre fui muito quieta e passava despercebida, era confortável para os professores. Tenho lembrança que a primeira vez que falei em voz alta em uma sala de aula, foi no segundo grau, momento em que uma professora me fez uma pergunta e eu respondi. A escuta fez muita falta na minha vida.

**Andréia:** Fui buscar na educação infantil uma memória que me marcou, e lembro dos gritos das merendeiras quando derrubei o leite. Desse dia em diante eu chorava todo dia antes de ir para a escola [...] meu choro era uma manifestação de medo, um pedido de ajuda [...] eu era uma criança muito introspectiva, não falei nada para ninguém. No ensino fundamental conheci a professora Carmela, de geografia, ensinava mais que geografia, oferecia a possibilidade do diálogo [...] ela ao ver uma apresentação minha me falou que eu podia ser professora [...] percebo o quanto a sua escuta fez a diferença na minha vida.

O silenciamento vivido pelos docentes e pela pesquisadora, como esta pesquisa constatou na dinâmica da investigação, ainda se faz presente no contexto escolar, e nós, que nos aventuramos a investigar a escuta, a recriamos e mostramos que é possível superar este silenciamento das vozes infantis a partir da *escuta pedagógica*.

A *escuta pedagógica* não está pronta, é uma escuta de alma freireana, uma escuta essencialmente amorosa, inconclusa, assim como nós, e para que ela possa contribuir na ressignificação da prática docente na educação infantil é preciso que os docentes vivenciem a

escuta das crianças, assim como fizemos, a partir de processos formativos como o que se deu nesta pesquisa, no qual a escolha pela metodologia da pesquisa-ação pedagógica foi fundamental, possibilitando que os participantes refletissem criticamente juntos, em parceria com o outro, em um processo que empoderou os professores e lhes trouxe confiança, esperança e fé em si mesmos, sentimentos que não se constroem sozinho, mas no coletivo, e que os impulsionou a ousar, recriar e transformar as práticas acrílicas em práxis.

Esta tese defende, a partir do resultado obtido com a pesquisa e apresentado no capítulo 5, que a escuta somente terá a oportunidade de se constituir pedagógica a partir de processos formativos críticos, que se deem prioritariamente no lócus escola, fundamentados na pedagogia freireana, portanto, orientados a partir de uma visão de mundo problematizadora, organizados a partir de um trabalho intelectual sério, trabalho em que a investigação da própria prática pelos docentes seja compreendida como vital, e em que se desenvolva uma proposta que traga prioritariamente a pesquisa educacional para o contexto formativo, oportunizando que os professores compreendam que a pesquisa é inerente à prática docente, assim como fizemos nesta investigação.

Para que a escuta se constitua pedagógica, como aconteceu nesta pesquisa, é preciso que ocorram ações investigativa-formativas no lócus escola, que objetivem a sensibilização dos docentes quanto à necessidade de escutar as crianças. Para tanto é necessário que eles se envolvam emocionalmente com os processos.

Em nossos encontros, da pesquisa-ação pedagógica, presenciais e virtuais, circulou a emoção, alegria de estar com o outro, de estar descobrindo possibilidades novas para desenvolver o trabalho docente, os professores tiveram prazer em estudar e em se encontrar consigo e com seus pares, experiência que os fez curiosos e que resultou na conscientização da necessidade da escuta das crianças, para que se faça possível a constituição da prática pedagógica adequada para a criança pequena.

Esta pesquisa mostrou que a escuta pedagógica gera emoção ao escutar a criança, ao aprender a escutá-la, ao se permitir escutá-la, surpresa com sua fala, mas também decepção ao perceberem que desenvolviam uma prática em descompasso com a realidade da criança. A *escuta pedagógica* permitiu que os docentes se interrogassem, tivessem dúvidas e incertezas, mostrando, nesses momentos, a importância do coletivo pesquisador, para que se sentissem acolhidos e seguros para discutir as fragilidades, sem medo ou constrangimentos. A *escuta*

*pedagógica* investigada no coletivo fez emergir sentimentos que contribuíram para a ressignificação da prática docente.

Os resultados me permitem afirmar que o contexto escolar precisa se nutrir das emoções que os participantes vivenciaram com a investigação da escuta das crianças, que oportunizou alegria e prazer em escutar e ser escutado, desencadeando assim o sentimento de pertença em todos os docentes. Os docentes se sentiram úteis, reconhecidos como profissionais produtores de teoria, teoria elaborada e reelaborada no confronto entre as teorias educacionais estudadas e a prática, e que os fez pensar, questionar e refletir criticamente sobre o espaço escolar em que atuam, e que tanto no âmbito nacional como local, em que a pesquisa se desenvolveu, se apresenta apático e isento da alma mencionada na epígrafe.

A educação pública está patinando na questão da escuta, por conta de ser um conhecimento novo que, pela primeira vez na história da educação nacional, conforme evidenciado no capítulo 1, foi mencionada em uma orientação pedagógica, na Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. Entretanto, foi proposta no documento de forma simplista, desprovida de abordagem teórica metodológica adequada para que ela possa ser compreendida na sua essência, uma vez que está alicerçada em uma perspectiva positivista. Perspectiva esta oposta à perspectiva freireana, na qual esta pesquisa se alicerçou para ir além da aparência do objeto que investigamos, a escuta das crianças, e podermos compreender a sua essência.

Reafirmo minha denúncia de que se a escuta que está proposta na BNCCEI, se não for trabalhada, conforme realizamos nesta pesquisa, ela não representará uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino e não resultará em uma educação mais humanizada.

Afirmo, com base no resultado obtido nesta pesquisa, elaborado a partir da fala coletiva construída no contexto da pesquisa-ação pedagógica, que na escola há lugar para a práxis, há lugar para uma práxis transformadora, libertadora e emancipatória como a práxis da escuta, práxis esta que valida que a escuta pedagógica pode ressignificar a prática docente no contexto da educação infantil, logo, considero urgente que ocorram formações no contexto escolar que aprofundem o estudo da escuta na direção de se constituir pedagógica, tal como fizemos na pesquisa de campo.

Para tanto reafirmo que a investigação da escuta das crianças possibilitou a conscientização dos docentes quanto à necessidade e urgência de escutar as crianças com

finalidade pedagógica. Possibilitou que compreendessem que escutar a criança é um compromisso ético e político por parte do professor, que garante o direito que a criança tem de participar do seu processo de aprendizagem e que não atuar nessa direção representa uma transgressão que não obstrui apenas as possibilidades da criança de ser mais, mas as possibilidades de que o docente possa construir caminhos para a conquista do seu ser mais.

A fala coletiva que a pesquisa-ação pedagógica permite elaborar, pronuncia para o mundo da educação que é possível escutar pedagogicamente a criança, é possível escutá-la para conhecer suas preferências, suas dificuldades, suas inseguranças, alegrias, tristezas, expectativas e principalmente silêncios, oportunizando que ela a partir da sua fala, possa ser colaboradora do seu processo de aprendizagem, contribuindo para que o professor reflita criticamente sobre suas decisões, sobre o currículo, sobre seu planejamento, sobre sua prática pedagógica, resultando na constituição de uma educação infantil mais humanizada para a criança pequena.

A escuta pedagógica no contexto desta pesquisa foi validada pelos participantes da investigação como um caminho potencial de aprendizagem para as crianças e para o docente, representando uma ação vital para a constituição da práxis da escuta. Nessa direção a professora Lúcia, de forma precisa e sensível, sintetizou o que a escuta pedagógica precisa representar para o docente que atua na educação infantil: “A escuta pedagógica é uma luz e de que vale essa luz escondida? Essa luz tem que estar em cima de alguma coisa para servir de caminho [...] Eu posso falar que a escuta se tornou, para mim, uma bússola para saber qual ação devo adotar para aprimorar minhas práticas pedagógicas”

Diante do exposto e de acordo com os interesses que conduziram esta pesquisa, apresento os encaminhamentos que considero possíveis e necessários, tanto no âmbito nacional como local, para viabilizar que os conhecimentos, aqui construídos sobre a escuta pedagógica, possam contribuir para a ressignificação da prática docente no contexto da educação infantil.

- No âmbito nacional, tendo em vista que a Base Nacional Comum de Formação (BNC-formação), conforme discutido no capítulo 1, apresenta uma conversão ao modelo gerencial neoliberal que reduz as aprendizagens dos professores às aprendizagens essenciais à Base Nacional Comum Curricular, se faz necessário que a formação docente inicial do professor polivalente contemple a escuta como um conhecimento

relevante a ser trabalhado no currículo, superando a visão de conhecimento trazida na base com foco no saber fazer, e ao qual, neste documento a escuta está alicerçada.

- Também em nível nacional, reforço a necessidade de que sejam elaboradas políticas públicas de valorização da carreira docente, no que se refere à remuneração, condições de trabalho e formação continuada, tendo em vista que a precarização do trabalho docente, no cenário em que a investigação se deu, conforme mencionado no capítulo 4, dificultou a constituição de um coletivo pesquisador, devido ao desinteresse apresentado pelos docentes em aderir à pesquisa. Desinteresse decorrente das tensões geradas por questões salariais, perdas de direitos trabalhistas e benefícios.
- No âmbito institucional é preciso, do ponto de vista defendido nesta pesquisa, que a Secretaria Municipal de Educação realize investimentos na formação docente continuada, objetivando atender 2.607 docentes que compõem seu quadro de professores. Para tanto, proponho que a respectiva secretaria constitua um setor que seja responsável pela formação continuada na respectiva rede de ensino, uma vez que o Centro de Aperfeiçoamento e Formação de Professores, conforme mencionado no capítulo 4, foi desativado em 2006.
- Também esta pesquisa propõe que a Secretaria Municipal de Educação adote medidas de acompanhamento junto às unidades escolares, para que efetivamente o trabalho pedagógico nas escolas se desenvolva pautado no respectivo Projeto Político Pedagógico, objetivando o comprometimento de todos os participantes da equipe gestora, para que busquem alternativas para desenvolver a formação docente continuada nas escolas, estimulando um trabalho coletivo, estimulando a capacidade reflexiva crítica de todos os que atuam nas respectivas unidades escolares.
- Proponho ainda que esta pesquisa seja socializada na respectiva rede de ensino, para que os conhecimentos construídos ao longo desta investigação, possam orientar e subsidiar o trabalho docente desenvolvido junto às crianças atendidas na respectiva rede.

Ao encerrar esta pesquisa acrescento que os conhecimentos construídos sobre a *escuta pedagógica*, na pesquisa de campo, foram elaborados pelos cinco professores que aderiram a investigação, e pela pesquisadora; reconheço que tais conhecimentos não são estáveis e que apresentam limites e possibilidades.

Os limites apontados e vividos pelos docentes no contexto escolar, e que estão atrelados às tensões institucionais, obstaculizam o pleno desenvolvimento do trabalho docente e acabam por refletir no contexto da sala de aula, porém, as possibilidades que estes mesmos docentes apontaram na direção de superar os obstáculos, me permitem encerrar esta pesquisa esperando, como Paulo Freire me ensinou, e acreditando que a escuta pedagógica vai transformar, por onde ela passar, por onde for estudada, a relação que se estabelece entre adultos e criança contribuindo na construção de uma educação mais humanizada na educação infantil.

Ao finalizar esta pesquisa reafirmo minha fé nos homens, a mesma fé que me levou a assumir o desafio de realizar esta investigação, acreditando que a escuta pedagógica pode mudar o contexto da educação infantil e acordar a ânsima adormecida de cada docente, de cada criança que, diariamente, dão vida a escola pública.

Encerro com uma narrativa compartilhada pela professora Lúcia no último encontro presencial da pesquisa-ação pedagógica, elaborado por ela no gênero cordel, na qual revisitou o passado e o presente da sua escolaridade e do seu processo de formação docente para expressar o significado da escuta na sua vida. Decidimos coletivamente que as palavras dela representam os sentimentos de todos nós ao término da pesquisa.

### *Cordel da escuta*

*A escuta na minha infância era de forma passiva  
 O adulto falava, a criança escutava e ai de quem falasse que o chicote atuava  
 Falar com qualquer adulto tinha todo um ritual  
 Primeiro pedia permissão e depois de um sim ou de um não  
 Colocava o plano em ação, com todo cuidado do mundo, para não ter punição  
 Se falasse alguma coisa que não agradasse a quem ouvia  
 A orelha esquentava, se fosse noite ou dia  
 Portanto ser escutada, poucas crianças podiam  
 E quando levado em consideração, isso já era regalia  
 Tanto em casa como na escola, criança não tinha vez  
 Fui vítima de muito silêncio, talvez como todos vocês  
 Mas pode crer no que falo, no meio desse cenário  
 Pátio e rua eram os melhores lugares, em que eu podia falar  
 Cantando, dançando ou brincando, era a forma de me expressar  
 Foi assim por muito tempo, minha vida escolar*

*Sobreviver na metodologia que o sistema resolvia aplicar  
Se era certo ou errado tínhamos que aceitar  
Escutar naquele tempo, era lenda por lá  
E o que lamento agora, é que ainda tem escola que vem a não escutar  
Escutar o aluno hoje não chega a ser diferente  
Do aluno do passado, porque muitos professores, querem manter o legado  
Eu particularmente quero mudar esse lado  
A todos os professores que contribuíram com minha formação  
Agradeço infinitamente por toda a dedicação  
Mas se fosse voltar ao passado falava com precisão  
Para cada um deles dava um belo sermão.  
Porque erraram tanto, se já existia no campo, Paulo Freire em ação?  
Hoje como professora não quero reproduzir  
Embora em alguns momentos, acabei fazendo assim, mas com o passar do tempo  
E de muito pesquisar, texto e experiência com Simone compartilhar  
A Pedagogia da escuta pretendo com meus alunos, cada vez mais ampliar.*

*Lucivânica Maria Ferreira dos Santos  
Pedagoga – Professora de Educação Infantil*

## REFERÊNCIAS

AGENDA 2030. Conheça o plano de ação global para mudar o mundo até 2030. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 03/04/2020.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shon e os programas de formação de professores. *In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação Reflexiva de Professores.* Porto: Porto Editora, 2000.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre a escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo:** conquista e desafios. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In: Teias*, Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez, 2003.

ALVES, Rubens. Ouvir para aprender. Publicado em 21 de dezembro de 2004. *In: Folha, Sinapse.* Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2112200415.htm>. Acesso em: 10/06/2018

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e VIEIRA, Marli M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). O coordenador pedagógico e questões contemporâneas.* São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ANTUNES, Beatriz. Para escutar uma criança. Opinião. Publicado em 03 de julho de 2017. *In: Carta Capital.* Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinio/para-escutar-uma-crianca/>. Acesso em 23/08/2018.

APPLE, Michael W. Freire, neoliberalismo e educação. *In: APPLE, Michael W. e NÓVOA, Antônio (org). Paulo Freire: política e pedagogia.* Porto: Porto Editora, 1998.

APPLE, Michael W. e NÓVOA, Antônio (org). **Paulo Freire: política e pedagogia.** Porto: Porto Editora, 1998.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

ARCURI, Priscila Abel. **A participação é um convite, a escuta um desafio:** estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio e OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação Infantil? *In: Revista Debates em Educação*, v.8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Acesso em: 16/01/2019

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2ª reimp. da 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes (org.). **Cursos de Pedagogia**. Inovações na formação de professores polivalentes. 1ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Decreto-lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Seção 1, 4 de janeiro de 1946, página 116 (publicação original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05/07/2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.html>. Acesso em: 05/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm) Acesso em: 25/06/2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Publicado em 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 26/06/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Publicado em 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12748-cp-2005>. Acesso em: 26/06/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, v.1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 30/04/2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir

dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF. Publicado em 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 25/09/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Publicado em 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 22/08/2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3° ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4° do art. 211 e ao § 3° do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 05/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Publicado em 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06/09/2020

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 06/09/2020.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Lei N° 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, publicado em 05 de abril de 2013, versão certificada. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=05/04/2013&pagina=1>. Acesso em: 06/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.nepedeees.ufscar.br/navegacao-lateral/textos/232699por.pdf>. Acesso em: 10/12/2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 02/02/2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 21/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Etapa da Educação Infantil – BNCC-EI. Versão final, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10/05/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 20/12/2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Por Lourenço Filho: uma bibliografia.** LOURENÇO FILHO, Ruy e MONARCHA, Carlos (org). Brasília: INEP, 2001. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6975440](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6975440) Acesso em: 10/12/2020

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais.** Brasília: INEP, 2019a. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 20/12/2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2019b. Atualizado em 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em: 28/12/2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Boletim Censo Escolar**. Brasília: INEP, Edição 16, fevereiro/2019c. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2019/boletim\\_censo\\_escolar\\_n16\\_fev2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2019/boletim_censo_escolar_n16_fev2019.pdf). Acesso em: 03/08/2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica**. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720). Acesso em: 03/10/2020.

CAGLIARI, Paola; FILIPINI, Tiziana; GIACOPINI, Elena; BONILAURI, Simona e MARGINI, Deanna. A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (Org). As cem linguagens da criança*. A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAMPOS, Maria M.; COELHO, Rita C.; CRUZ, Silvia H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC, n. 26)

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: Cortez, 2006

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, Maria Malta (coord.); ESPOSITO, Yara Lúcia; ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Dalton Francisco de; UNBEHAUM, Sandra; GIMENES, Nelson; BHERING, Eliana e ABUCHAIM, Beatriz. **Educação Infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório Final. Fundação Carlos Chagas. Banco Interamericano de Desenvolvimento, novembro de 2010. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf). Acesso em: 30/10/2020

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de Educação Infantil. *In: Laplage Revista*, v. 4, n. Especial, set-dez 2018.

CAPES. **Qualis terá tabela padrão**. Publicado em 12/09/2005, atualizado em 21/05/2014. Disponível em: <http://capes.gov.br/36-noticias/1303-blank-51777019>. Acesso em: 10/10/2019.

CARA, Daniel. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC. *In: CÁSSIO, Fernando e CATELLIN JR, Roberto (org). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Existe Vida Fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando e JR. CATELLI, Roberto (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CECCIM, Ricardo Burg e CARVALHO, Paulo R. Antonacci (org). **Criança hospitalizada.** Atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora Universitária/URFGS, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREA, Bianca. À Base de um golpe. A BNCC foi aprovada: implicações para a Educação Infantil. *In*: **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala.** A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A pré-escola vista pelas crianças. *In*: **32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED.** Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-19.

CRUZ, Silvia Vieira e SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. *In*: **Cadernos de Pesquisa.** vol.49 no.174, São Paulo out/dez, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053146035>. Acesso em: 18/03/2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança.** A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. *In*: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.27, n.2, jul/dez 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000200004>. Acesso em: 15/08/2020.

FARIA, Patrícia do Amaral Borde. **Quando me escutares te direi que existo:** uma compreensão das autorias infantis na escola. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

FELIPE, Eliana da Silva. **Novas Diretrizes para formação de professores continuidades, atualizações e confrontos de projetos.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED, GT08, Formação de Professores, publicado em 29/07/2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 15/09/2020.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FIRER, Aidê Krakauer. **Projeto de tutoria escolar:** escuta e acolhimento. Campinas, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

FONTES, Rejane de Souza. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada**: discutindo o papel da educação no hospital. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2003.

FONTES, Rejane de Souza. A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital. *In: Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 271-282, maio/agosto, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27934/29706>. Acesso em: 10/10/2019.

FONTES, Rejane de Souza. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. *In: Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, n. 29, p. 119-138, maio/jun/jul/ago 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro, LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. *In: Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. *In: FRANCO, Maria Amélia Santoro e PIMENTA, Selma Garrido (Org). Didática, embates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pesquisa-ação pedagógica**: práticas de empoderamento e participação. Educação Temática Digital - ETD. Campinas: São Paulo, n. 18, v.2, abr-jun/2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica, Contributos de Paulo Freire. *In: Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 154-170, Maio/Ago. 2017.

FREIRE, Ana Maria Araujo. Verbete: Inédito viável. *In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo e Frei Beto. **Essa escola chamada vida**. 14ª. São Paulo: Ed. Ática, 2004

FREIRE, Paulo e SHOR, Eira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27ª. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *In: Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez/2014.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Verbete: Utopia. *In: STTECK, Danilo R., REDIN, Euclides e Zitkoski, Jaime José (Org). Dicionário Paulo Freire*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUSARI, José Cerchi e CORTESE, Marlene Pedro. Formação de Professores a nível de 2º grau. *In: Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev. 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanches. A Dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 2010.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (org). As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

GARCIA, Alexandra e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Nilda Alves. **Praticante pensante de cotidianos**. Textos selecionados de Nilda Alves. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Edições Unesco: 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *In: Estudos Avançados*, vol.34, n.100, set/dez. 2020. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000300029&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&tlng=pt). Acesso em: 05/05/2021.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A. Pedagogia Crítica, Paulo Freire e a coragem par ser político. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 296-306, jan./mar. 2016.

GIROUX, Henry A. Democracia. *In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira e PIMENTA, Selma Garrido. Unidade Teoria e Prática nos Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. *In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo et al. In: Cursos de Pedagogia*. Inovações na formação de professores polivalentes. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

GONZAGA, Luiz. Corpo(s) consciente(s). *In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HUMMEL, Mônica Sydow. **Testemunho de mim: Professora**. Porto Alegre: Edições Loyola, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 28/12/2019

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

INOUE, Silvia Regina Viodres e RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. Universidade Federal da Bahia. *In: Estudos de Psicologia*. Versão online, v.25 n.1. Campinas, jan./mar. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2008000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000100002). Acesso em: 26/10/2020.

JESUS, Leandro Henrique de. **Educação Infantil e Direito: o que dizem as crianças**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *In: Educação & Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-79, dezembro/1999.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida; SANTOS, Maria Leticia Ribeiro dos e BASILIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição Infantil. *In: Revista*

**Educação e Pesquisa**, v.33, n. 3, 2007, p. 427-444. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3>. Acesso em: 09/10/2019.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PACHECO, Alessandra Evelin Brandolim; OLIVEIRA, Andrea Ferreira Campos e MARTINS, Aline Lopes. Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. *In: Revista Pro-posições*, v. 27, n. 2, maio/agosto, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072016000200135\\_](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000200135_) Acesso em: 09/10/2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**. Políticas, Estrutura e Organização. 10ª ed. São Paulo, Cortez Editora. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e Didática para Desenvolvimento humano. *In: Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em: 10/01/2019.

LINO, Lucília Augusta. Base Nacional Comum da Formação como proposta de desmonte e descaracterização da formação. *In: CRUZ, Giseli Barreto da, FERNANDES, Claudia, FONTOURA, Silvana Mesquita. Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas*. Rio de Janeiro - Petrópolis: Faperj: CNPq; Capes; Endipe/DP et. Alii, 2020.

LORENÇO FILHO, Manoel Bergström. Ruy Lourenço Filho (org). **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: INEP, 2001. Coleção Lourenço Filho, vol.4.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia e SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *In: Revista Brasileira de Educação*, v.20, n. 61, abr-jun, 2015. Versão online. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000200521&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000200521&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 09/10/2019.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Verbete: Autonomia. *In: Dicionário Paulo Freire*. STTECK, Danilo R., REDIN, Euclides e Zitkoski, Jaime José (Orgs). 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MACLAREN, Peter. A Pedagogia da Possibilidade de Paulo Freire. *In: Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, nº 10, 1998, pp. 57-82.

MARQUES, Renata Fernandes Barrozinho. **Os círculos de cultura na educação infantil**: construindo uma prática dialógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

MAYO, Peter. Verbete Intelectual/Intelectuais. *In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MIGNOT, Ana Chrystina, SAMPAIO, Carmen Sanches e PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Infâncias, Aprendizagem e Exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 30ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e PARAÍSO, Marlucy Alves (org). **Pesquisa em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORROW, Raymond Allen e TORRES, Carlos Alberto. Jurgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada. *In*: **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, nº 10, 1998, p. 123-155.

MUHL, Edson Henrique. Problematização. *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro. Zahar, 2004.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria e TERRIEN, Jacques. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.- dez./2004. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria e TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. *In*: **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 15, n. 30, jul.- dez./2004. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 1106-1135, out./dez. 2017. [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_12\\_p025-034\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf). Acesso em: 01/12/2020.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num tempo de metamorfose da escola. *In*: **Educação e Realidade**, vol.44, n. 3, Porto Alegre, set/2019. Versão online. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 02/12/2020

NOVÓA, António. Paulo Freire (1921-1997): a “Inteireza” de um pedagogo utópico. *In*: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. **Paulo Freire**: política e pedagogia. Portugal: Porto Editora, 1998.

NUNES, Leonília de Souza. **Escuta sensível do professor**: uma dimensão da qualidade da educação infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. Fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da Infância**. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de re(construção) de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A vida vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes, os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de infância**. 4ª ed. Porto: Porto Editora, 201. Coleção Infância.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e Pascal, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação para transformar a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

PANISSET, Maria Letícia Melo. Vivendo e aprendendo em duas pré-escolas no Brasil: entendendo as concepções de Pedagogia de crianças pequenas que vivem na pobreza. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala, a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura de mundo. *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **Curso de Pedagogia**. Inovação na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73. Ago. 1995

PIMENTA, Selma Garrido. Questões da pesquisa. *In*: **Revista Contrapontos**. Itajaí, v.5, n. 1, p. 09-22, jan/abr.2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org) at. al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma resignificação da Didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Por que traduzir o livro La autonomia dos profesorado? *In*: CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro e PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática, embates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecido e PINTO, Umberto de Andrade (org). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido e SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Didática na Base nacional Comum da Formação Docente no Brasil – guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In*: CANDAU, Vera Maria, CRUZ, Giseli Barreto da e FERNANDES, Claudia. **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos**. Diálogos, Insurgências e Políticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil – Guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In*: CANDAU, Vera Maria, CRUZ, Giseli Barreto da Cruz e FERNANDES, Claudia (Org) **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos**. Diálogos, Insurgências e Políticas. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2020.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Jonh Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado**. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PUIGGRÓS, Adriana. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. *In*: APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

QUARANTA, Silvia Cinelli. Prática Docente na educação infantil: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física. *In*: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, GILBERTO, Irene Lemos e CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs). **Práticas Pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

REDIN, Euclides. Verbete: Humildade. *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

RINALDI, Carla. Pedagogia da Escuta. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**. A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

ROMANELLI. Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 37ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. Verbetes: Educação. *In*: STTECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In*: **Educar por competências** – O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2014.

SALOMÃO, Silvia Cristina. **A gente tem que falar para crescer: possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante escutas das narrativas infantis**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

SANTANA, Jucineide dos Santos. **A prática pedagógica e a oralidade na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos e OLIVEIRA e SILVA, Isabel de. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. *In*: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, 2016. Versão online. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000100131&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000100131&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17/08/2020.

SÃO PAULO. CUBATÃO. Legislação Digital. **Lei Complementar Nº 22, de 25 de junho de 2004**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão e dá Outras Providências. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/Cubatao-SP/LeisComplementares/22-2004/m3> Acesso em: 15/05/2021

SÃO PAULO. CUBATÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Deliberação CME Nº 04/2020**. Estabelece o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Cubatão. Diário Oficial Eletrônico, publicado em 30 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://www.cubatao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/20203012-617.pdf>. Acesso em: 10/05/2021.

SAUL, Ana Maria. Verbetes: Currículo. *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SAUL, Ana Maria. Verbetes: Escutar. *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire: uma prática docente a favor da educação crítico-libertadora**. Coleção Sapiientia Grandes Mestres da PUC-SP. São Paulo: Editora da PUC/SP, 2016.

SAUL, Ana Maria e SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. *In*: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n. 4, out./dez. 2018.

SAUL, Ana Maria e SILVA, Antonio Gouvêa da. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denuncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *In*: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia** (Locais do Kindle 1519-1520). Autores Associados. Edição do Kindle.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. Campinas: UNICAMP, Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In: Revista Brasileira de Educação*, janeiro-abril, vol.12, número 034. Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10/01/2019.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In: Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, n.40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *In: Poiesis Pedagógica*, v.9, n. 1, p. 07-19, jan/jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A crise política atual: uma grande farsa. *In: Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. Campinas, publicado em 02 de abril de 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/02/saviani-e-golpe-sim/> Acessado em 06/03/2021.

SCHILKE, Ana Lucia Tarrouquela. **Palavras (ocas) o vento leva... as dimensões da escuta, do diálogo e da deliberação no estudo da participação infantil a partir da representação estudantil em uma escola pública municipal**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Viviane Aparecida da. **Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos**: possibilidade de escutas das crianças. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Ana Cristina Baladelli. **Experiências no cotidiano da Educação Infantil: olhar, dialogar, inventar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

SILVA, Cacio Romualdo Conceição da. **A queixa escolar na educação infantil**: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade do Salvador. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Vilma Justina da. **Encanto e coerência**: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para educação infantil no município de São Paulo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SILVA, Célia Regina da. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SILVA, Vanilza Jordão. **O que dizem e como são entendidas as crianças em ambiente de educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin e SPERB, Tania Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças da escola infantil. *In: Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n.2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2.pdf>. Acesso em: 09/10/2019.

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As vozes das crianças ribeirinhas na transformação da prática pedagógica da educação infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam**. Trad. Karla Reis, revisão técnica Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

SHOR, Ira, SAUL, Alexandre e SAUL, Ana Maria. O poder que ainda não está no poder: Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública – uma entrevista com Ira Shor. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, jul./set. 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *In: Revista Brasileira de Educação*. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, n. 14, mai/jun/ago. 2000.

TORRES, Carlos Alberto. A Pedagogia Política de Paulo Freire. *In: Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

WESTBROOK, Robert B; ANÍSIO TEIXEIRA, José Eustáquio Romão e VERONE, Lane Rodrigues (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 08/04/2020.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. *In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

## APÊNDICES

### **Do ouvir ao escutar: os registros de uma experiência**

O processo de sistematização dos registros, oportunizou o aprimoramento da minha práxis investigativa, pois a construção de caminhos e procedimentos para materializar as etapas que constituíram a pesquisa-ação pedagógica, me possibilitou perceber de forma mais contundente, o quanto foi importante escutar com intencionalidade, saber escutar, como e porque escutar, tanto as crianças e os docentes que aderiram a pesquisa, como a mim mesma ao longo da investigação.

Nesse sentido, em atendimento ao contrato (combinados) estabelecido com os participantes da pesquisa e às orientações da Plataforma Brasil sobre os aspectos éticos interrelacionados com uma pesquisa séria e idônea, os apêndices foram sintetizados a fim de garantir o sigilo e preservar todos os envolvidos na PAPe, portanto apresento ao leitor sínteses que possibilitam a compreensão de como se deram as respectivas etapas da PAPe.

Enfatizo que meu foco e preocupação foram produzir um material científico que demonstrasse minha responsabilidade para com o rigor e a ética que dediquei a esta pesquisa.

Considero pertinente, neste campo da escrita científica ressaltar algumas palavras de Paulo Freire (2002, p.151) mostrando que “[...] o discurso ideológico nos ameaça anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos”. Por este motivo caminhei na direção de desenvolver uma pesquisa que indicasse caminhos possíveis para que se dê a transformação da escola no espaço acolhedor e democrático, que eu sonho.

## APÊNDICE A - Dados escolares e profissionais dos participantes

Trata-se de um questionário preenchido por todos os participantes da pesquisa-ação pedagógica, que subsidiou a elaboração do quadro 6 apresentado no capítulo IV.

Santos, 02 de maio de 2018

Prezada professora (o),

Em 28/02/2018 me apresentei para você em reunião de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, realizada na UME Estado do Mato Grosso com o objetivo de convidá-la(o) para participar da pesquisa-ação pedagógica, metodologia que adotei para desenvolvimento da minha pesquisa de Doutorado em Educação, que curso na Universidade Católica de Santos.

A adoção desta metodologia pressupõe que pesquisadora e participantes, em parceria, ou seja, juntos, investiguem a realidade escolar, buscando a melhoria e a excelência da qualidade de ensino.

Na ocasião conversamos sobre o tema da pesquisa que investiga "A escuta pedagógica das crianças como instrumento de formação continuada de docentes na Educação Infantil", e por obter sua adesão neste processo de construção coletiva do conhecimento, convido-a(o) a responder as questões elencadas abaixo.

Seus registros serão tratados com sigilo e contribuirão na construção do perfil dos participantes da investigação.

Simone do Nascimento Nogueira

### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

### Formação Acadêmica

Cursos de Graduação e ano que graduou: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Especialização e Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Ensino Médio: \_\_\_\_\_

Cursos relevantes na sua formação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Experiência Profissional

Tempo de experiência no magistério: \_\_\_\_\_

Segmentos que atua/atuou e tempo de experiência \_\_\_\_\_

Tempo de experiência em outras áreas: \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quando você ingressou como docente/gestor na rede pública? E na Prefeitura de Cubatão?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

## APÊNDICE B – Pautas dos encontros presenciais

Este apêndice tem o propósito de oferecer, ao leitor, condições para compreender a organização prévia (elaborada pela pesquisadora) dos encontros da pesquisa ação pedagógica; esta organização sempre era submetida a apreciação dos participantes, no início de cada encontro, para ajustes, acréscimos ou exclusões (atualizados após cada encontro). Foram encontros mensais, realizados na biblioteca da escola, com duração média de 1h, durante os HTPC. Saliento que os pesquisadores que se inspirarem nesta proposta, precisam ter a clareza de que é fundamental a contextualização das ações a serem adotadas, como prevê a PAPe.

**1º Encontro - março:** tratou da apresentação do tema da pesquisa, da respectiva metodologia e a proposta para a dinâmica dos encontros. As dúvidas apresentadas foram acolhidas e esclarecidas. Os participantes tiveram a oportunidade de expor suas expectativas com relação a formação continuada e ao tema da pesquisa. A pesquisadora apresentou os aspectos legais da pesquisa (sigilo, ética, preservação da imagem, Plataforma Brasil). Esta apresentação deu-se no horário do HTPC, da UME Mato Grosso do Sul. Encerramento: combinados para o 2º encontro.

**2º Encontro - abril:** boas-vindas; retomada dos pontos ainda não esclarecidos; retomada do questionário de identificação; leitura de fragmento do texto da obra: *Testemunho de mim professora*<sup>55</sup> (2007); espaço dedicado para reflexões sobre os textos e outras situações correlatas ao momento de aprendizagem. A dinâmica de leitura e reflexões é previamente combinada com os participantes. Encerramento: combinados para o 3º encontro.

**3º Encontro - maio:** boas-vindas; retomada de alguns pontos relativos ao 2º encontro; leitura de fragmentos da obra: *Testemunho de mim professora*; espaço dedicado para reflexões sobre os textos e outras situações correlatas ao momento de aprendizagem. A dinâmica de leitura e reflexões é previamente combinada com os participantes. Encerramento: propostas para escuta das crianças e combinados para o 4º encontro.

**4º Encontro - junho:** boas-vindas; retomada do 3º encontro; leitura de fragmento do livro *Testemunho de mim professora*; vídeo sobre a visão psicológica da escuta (Christian Dunker<sup>56</sup>).

---

<sup>55</sup> HUMMEL, Mônica Sydow. **Testemunho de mim: Professora**. Porto Alegre: Edições Loyola, 2007.

<sup>56</sup> DUNKER, Christian. **Como aprender a escutar o outro?** Publicado em 04 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zo-jk4kVtE8>. Acesso em 10/06/2018.

Reflexões sobre as primeiras escutas das crianças. Encerramento: combinados para o 5º encontro.

**5º Encontro – agosto:** boas-vindas; retomada de alguns pontos relativos ao 4º encontro; leitura do capítulo 13 (A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia - 1ª parte), da obra “As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação<sup>57</sup>”, continuidade da leitura: *Testemunho de mim professora* (aplicação de uma dinâmica em relação direta ao fragmento lido). Reflexões sobre os processos (erros, acertos e sugestões) sobre a escuta das crianças. Encerramento: combinados para o 6º encontro.

**6º Encontro - setembro:** boas-vindas; retomada de alguns pontos relativos ao 5º encontro; continuidade da leitura do capítulo 13, da obra “As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação”; leitura de fragmento do texto da obra: *Testemunho de mim professora*. Reflexões sobre os processos sobre a escuta das crianças e combinados quanto aos procedimentos de escuta das crianças. Encerramento: combinados para o 7º encontro.

**7º Encontro - outubro:** boas-vindas; retomada de alguns pontos relativos ao 6º encontro. Dinâmica utilizando fragmentos do capítulo 2 (A formação do professor reflexivo), do livro “Professores reflexivos em uma escola reflexiva<sup>58</sup>”, para reflexões coletivas. Oitina das escutas realizadas com crianças. Aplicação de uma dinâmica envolvendo imagens sobre escutar e ser escutado. Encerramento: combinados para o 8º encontro.

**8º Encontro - novembro:** por se tratar do último encontro, a boas-vindas foi realizada com um lanche especial para os professores; retomada de alguns pontos relativos ao 7º encontro; resgate de memórias pessoais sobre ser ouvido/ouvir na fase escolar de cada participante da PAPe. Finalização da leitura do capítulo 13 (pauta 5). Reflexões sobre a leitura da obra de Alarcão (2001, pauta 7) estabelecendo paralelos com a própria práxis docente. Oitina das escutas realizadas com crianças (continuidade). Sendo este um encerramento igualmente especial, os professores elaboraram e leram uma retrospectiva desse ano de leituras e reflexões, a escrita foi no gênero carta.

---

<sup>57</sup> RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (Org.). **As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Vol.2. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

<sup>58</sup> ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## APÊNDICE C – Reuniões formativas

Este apêndice compila as reuniões formativas, realizadas durante as Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), na Unidade Municipal de Educação (UME) Estado do Mato Grosso (biblioteca), situada na cidade de Cubatão/SP. Todas as reuniões foram gravadas e transcritas<sup>59</sup>; o aporte adotado para a realização das atividades (além dos autores citados no corpo da tese) foi a obra “Professores reflexivos numa escola reflexiva”<sup>60</sup>. Dado o grande volume de material coletado, para este momento, optei pela transcrição didática, ressaltando as falas que considerei significativas. Os encontros formativos aconteceram de maio a novembro de 2018 (iniciando com quatro professores e finalizando com cinco), a periodicidade das reuniões, atendia a demanda das necessidades da escola. A íntegra das reuniões não será relatada, conforme explicado anteriormente; serão feitos apontamentos relevantes para a compreensão do desenvolvimento dos fatos.

### Apêndice C1 -1ª Reunião: março de 2018

Esta reunião durou 60 minutos. Neste primeiro encontro, além dos professores que aderiram à pesquisa, estavam presentes outros dois professores os quais não tive oportunidade de conversar quando realizei o convite em fevereiro. Ambos tomaram ciência da pesquisa-ação pedagógica e um aderiu de imediato e o outros informou que não gostaria de participar da pesquisa por questões pessoais. Procuramos, eu, como pesquisadora, e os demais participantes ouvi-la atentamente e acolher suas colocações. Em seguida, despediu-se e saiu da biblioteca.

Após as boas-vindas, cada participante recebeu um questionário exploratório (Apêndice A) para que preenchessem e devolvessem no próximo encontro e, assim, iniciamos oficialmente a pesquisa-ação. Neste primeiro momento optei por não trazer uma pauta pronta, apenas uma linha norteadora dos pontos que desejava evidenciar sobre a questão da escuta das crianças. As perguntas chaves que adotei para estimular a fala dos professores foram:

- Como você se vê e/ou está, como educador da Educação Infantil?

---

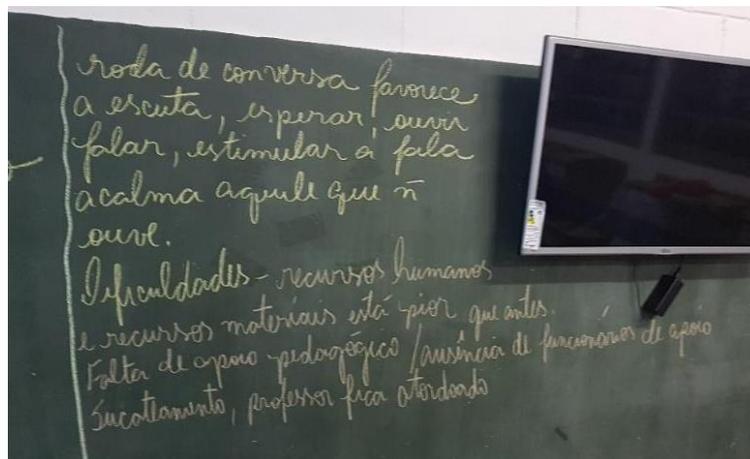
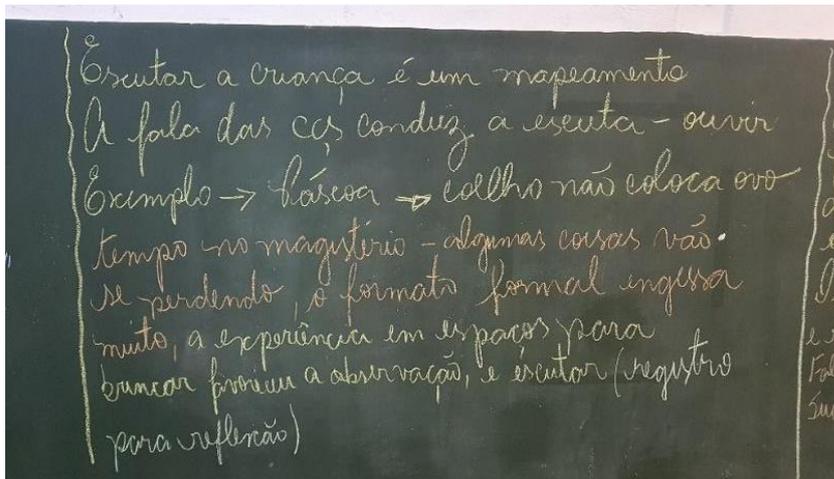
<sup>59</sup> Para este procedimento usei o aplicativo *Transcriber*, disponível na Google Play.

<sup>60</sup> Op. Cit.

- Qual a importância, no processo educativo, de escutar as crianças?
- Os espaços educativos da escola contribuem (ou não) para que a escuta ocorra?

Ouvi atentamente as reflexões sobre como cada professor se vê diante do panorama educacional atual (início de 2018), suas expectativas para com a pesquisa e visão de si como educador em “meio” de carreira.

Após as colocações, conversou-se sobre a escuta das crianças, registrando as percepções que o grupo tinha a respeito de ouvir o que as crianças falam (quando falam). Os participantes foram apontando suas ideias e situações em que ouvir sinaliza algo que precisa ser contemplado no plano de aula, incluindo as dificuldades que enfrentam no cotidiano e questionavam *ouvir como?* Desse momento, considero apropriado demonstrar dois registros (fotografias).



## Apêndice C2 - 2ª Reunião: abril de 2018

Esta reunião durou 60 minutos. A leitura da pauta foi realizada pelo prof. Ferreira; em seguida assistimos um vídeo<sup>61</sup> sobre a escuta infantil e, após, iniciamos as reflexões, identificando e refletindo sobre aspectos convergentes e divergentes sobre a escuta infantil. A respeito dos diversos apontamento, ressalto:

- **Ruth Rocha** - Isso foi o que a educação infantil me enriqueceu: prestar atenção nos mínimos detalhes para saber como lidar com aquele serzinho lá na frente, um ser maior.
- **Lúcia** - Ouvir a criança não está somente relacionada à fala, às palavras, mas sim ao movimento, até o próprio silêncio da criança.
- **Magali Vera** - Para mim, o ponto forte com relação a escuta *é a questão emocional*. Quando penso na questão da escuta, vejo o lado emocional, de olhar uma criança e pensar: *ele não é assim todos os dias, hoje ele entrou diferente na sala de aula*, entre outras coisas, agora eu penso o que pode estar por trás dessa diferença.
- **Ferreira** – Observo as peculiaridades: criança mais despojada ou mais retraída ou destemida.
- **Simone** - O vídeo nos trouxe o convite para trabalhar democraticamente com a criança quando diz que *a escuta é uma tomada de decisão democrática do fazer pedagógico*.

As reflexões apontaram aspectos do cotidiano das aulas:

- Predileção pela fala que surge no momento da leitura, da brincadeira.
- A importância da interação com a criança, na fala dela.
- Na *escuta no fazer pedagógico* é preciso dar atenção a criança fala e a criança que não fala

---

<sup>61</sup> Formação para a escuta de crianças. Publicado em 5 de junho de 2017. *Programa Paralapraca. Avante - Educação e Mobilização Social*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qIUJJeG56io>. Acesso em 10/05/2020.

### Apêndice C3 - 3ª Reunião: maio de 2018

Esta reunião durou 60 minutos. Iniciamos o encontro com as boas-vindas de praxe, com a leitura da pauta e a leitura compartilhada do fragmento de texto da obra “Testemunho de mim: Professora”<sup>62</sup> (leitura de fruição). Em seguida, retomamos alguns aspectos da reunião anterior (memória significativa) na qual uma professora relatou ter feito uma escuta coletiva. Ressalto:

- A importância da leitura literária da fala das crianças
- Reflexões e paralelos que as crianças fazem sobre suas vidas
- A afetividade (empatia) que expressam ao ouvir os próprios colegas.
- Autonomia infantil: muito comum nesta faixa etária e que “desaparece” conforme avançam na vida escolar.
- A atitude de escutar as crianças pequenas permite identificar e estimular, além da autonomia, a cooperação e o respeito.

Em continuidade às leituras os participantes foram apresentados a Paulo Freire por meio da obra “Pedagogia da Autonomia” e da qual surgiram as seguintes reflexões:

- Escutar não é se reduzir ao que o outro está falando.
- Precisamos aprender a ouvir, reservar-se a escutar, abstrair o pensamento para poder entender o outro.
- Conforme avançam as leituras e percepções sobre a escuta no dia a dia, teremos mais e mais ganhos, possibilitando a elaboração de novas estratégias.

Em continuidade, outro autor foi apresentado ao grupo: Maria da Conceição Passeggi, que igualmente traz contribuições sobre a pesquisa sobre a escuta de crianças pequenas. Das reflexões elaboradas pelo grupo, sintetizo:

- O estudo sobre a compreensão das especificidades da criança é relativamente recente.
- É importante seguir um protocolo rígido quando se trata de estudos e pesquisas envolvendo crianças de qualquer faixa etária.

---

<sup>62</sup> Op.Cit.

Um terceiro autor foi apresentado: Julia Oliveira-Formosinho. Do texto escolhido para este momento, destaco as reflexões:

- A partir da escuta, definimos os caminhos que vamos percorrer com planos abertos e com a participação da criança.
- A fala da criança tem o seu crédito e ser ouvida com respeito e ética.
- Ouvir a criança é também observar a criança.
- Precisamos ir além das palavras, precisamos escutar, também, os movimentos e silêncios da criança.

#### **Apêndice C4 - 4ª Reunião: junho de 2018**

Esta reunião durou 60 minutos. Iniciamos o encontro com as boas-vindas de praxe, com a leitura da pauta e a leitura compartilhada da crônica “Ouvir para aprender”<sup>63</sup> (leitura de fruição). O texto de Rubens Alves provocou significativamente os professores. Cada participante, a seu tempo, ressaltou pontos negativos sobre as escolas por onde tinham passado e que, de alguma forma, os haviam “marcado”. Ao diminuir os comentários, prosseguimos com a pauta, assistindo o vídeo de Dunker<sup>64</sup>. Das reflexões, aponto:

- ouvir com respeito é renunciar do poder docente, do poder que detemos sobre o outro (criança); esta renúncia nos impele a ficar “aberto” para o que a criança tem a nos dizer.
- Esse grupo terá maturidade para dialogar? A escuta é importante, mas fazer isso é muito difícil.
- Trocar a responsabilidade vertical pela horizontal, nos permite avaliar como posso melhorar minha prática ao mesmo tempo que dou voz a criança, elaborando um projeto de acordo com a escuta do grupo de crianças.
- A escuta deveria estar contemplada no currículo, como uma disciplina e não a parte.

---

<sup>63</sup> ALVES, Rubens. *Ouvir para aprender*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2112200415.htm>. Acesso em: 10/06/2018.

<sup>64</sup> Op.Cit.

- É complexo adequar o que já “vem pronto” no currículo com as informações obtidas com a escuta da criança.
- Um currículo adequado é aquele em que podemos viabilizar o resultado da escuta da criança, que, por sua vez, é um ser em constante construção
- A escuta não colide com o currículo, ela colabora com sua construção; a metodologia nos auxilia a aprimorar o trabalho pedagógico.
- A escuta pedagógica contribui com o plano de aula e com as ações pedagógicas.

### **Apêndice C5 - 5ª Reunião: agosto de 2018**

Esta reunião durou 60 minutos. Iniciamos o encontro com as boas-vindas de praxe, leitura da pauta, breve retrospectiva das reuniões anteriores e retomada do vídeo apresentado na 4ª reunião (DUNKER). Como *start* para o diálogo lancei alguns questionamentos e, a seguir, sintetizo apontamentos desse diálogo.

- Esse breve distanciamento (entre reuniões) possibilitou perceber como a escuta é valiosa, que reforçam a questão de que escutar e perceber o que a criança trás que é uma mudança urgente na Educação Infantil.
- O estudo da escuta novas/outras reflexões sobre o sentido da escuta pedagógica da criança.
- As reflexões sobre a escuta das crianças pequenas possibilitaram observar outros aspectos das crianças, outras linguagens além das palavras.
- As leituras e reflexões sobre a escuta iluminaram aspectos não privilegiados no cotidiano das aulas e que promovem um acolhimento generoso da criança.
- A escuta da criança nos aproxima do contexto dela e nos possibilita identificar as necessidades daquele momento e os possíveis desdobramentos.
- O estudo, ao mesmo tempo intencional e pontual, estimulou o desejo de buscar mais conhecimentos e ressaltou que quem fala também necessita ser ouvido.

- A educação infantil precisa de mudanças urgentes, principalmente o que prejudica ou dificulta a questão da escuta.

Dando continuidade, iniciamos um estudo teórico sobre a escuta com a leitura do capítulo “A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília”<sup>65</sup>. Dos aspectos levantados pelos professores, evidencio:

- Sair de um sistema tradicional (e opressor) para um sistema mais democrático não é fácil. Mudar não é fácil.
- Escutar a criança de forma correta não faz parte da prática, para isso acontecer precisamos sair do território adulto e adentrar o território infantil. Mas é difícil pois não temos essa experiência na memória. Precisamos construí-la porque isso nunca foi feito “com a gente”.
- O escutar não é só escutar, é refletir sobre o que se está vendo e quais ações irão provocar desenrolar positivo para a criança.
- Há diversos pontos sobre a Pedagogia da Escuta que desconhecemos.
- Apesar das dificuldades ocasionadas pela demanda da organização escolar, é necessário nos permitir acordar para a relevância das escutas, das percepções da criança.
- Escutar uma criança a remove do anonimato e enriquece tanto aquele que escuta como aquele que fala – é uma via de mão dupla.

#### **Apêndice C6 - 6ª Reunião:19/09/2018**

Esta reunião durou 75 minutos. Iniciamos o encontro com as boas-vindas de praxe, leitura da pauta, breve retrospectiva das reuniões anteriores. Em demos continuidade ao estudo

---

<sup>65</sup> RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (Org.). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Vol.2. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

teórico com a leitura do capítulo 13, A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia (p. 235-247). A leitura e reflexões resultaram nos apontamentos:

- Para o professor, é muito difícil não ter respostas prontas para a criança.
- É necessário exercitar a escuta para deixar a criança analisar e criar suas próprias hipóteses.
- O professor deve dar voz a criança, deixá-la ser protagonista
- Qual é o papel do professor no processo de escuta? Quando intervir, para despertar a curiosidade?
- Na perspectiva do Reggio Emilia a pesquisa e a elaboração de hipóteses é muito estimulada, seja por interesse individual seja pelo coletivo.
- A investigação produz conhecimento duradouro e significativo.
- Ressignificação (olhar diferenciado) para o registro responsável das observações da prática docente (*portfólio*).
- Escutar significa estar aberto a dúvidas e a incertezas, *estar aberto ao inesperado* e muitas vezes entrar em crise e aceitar frustração.
- O maior legado de amor que um professor pode deixar para seus alunos é escutá-los.

Dinâmica das imagens: distribuí algumas imagens para os professores e inquiri: como você se vê pensando na questão da escuta pedagógica? Cada professor fez sua análise e reflexões sobre a própria prática.

### **Apêndice C7 - 7ª Reunião: outubro de 2018**

Esta reunião durou 65 minutos. Como de praxe: recepção, leitura da pauta, breve retrospectiva da reunião anterior e iniciamos os diálogos com a socialização das oitavas gravadas (escutas das crianças<sup>66</sup>).

---

<sup>66</sup> Não será apresentada síntese da transcrição das oitavas das crianças conforme orientam os documentos sobre pesquisa com crianças.

Os procedimentos para realização da escuta foram discutidos ao longo dos encontros que antecederam a sétima reunião. A partir do 4º encontro a pesquisadora, acompanhou a rotina dos participantes da pesquisa e, individualmente, também conversou com cada professor a respeito da tentativa de realizar uma escuta individual gravada. Combinamos, tanto nos encontros coletivos como nestes individuais, que cada um realizaria a escuta intencional, da forma que considerasse mais adequada, podendo ser individual ou coletiva. Das reflexões elaboradas pelo grupo destaco dois pontos:

- Às vezes, o planejamento não se concretiza como o esperado.
- A escuta pedagógica intencional é uma via dupla.
- No processo de escuta pedagógica a afetividade está sempre presente.

No processo de refletir sobre a escuta das crianças, os professores perceberam que mais falaram que escutaram. Essa percepção foi importante pois deu a eles material para repensar sobre escutas futuras, sobre os excessos de intervenções em outras situações do dia a dia. E que, se a escuta individual se tornar um hábito para o professor, tanto ele quanto a criança têm muito a ganhar. Pois a escuta pedagógica intencional se faz no cotidiano. Portanto a escuta é um exercício cotidiano.

Para o último encontro solicitei aos professores que elaborassem uma carta reflexiva sobre nossos encontros: as aprendizagens e as mudanças que o processo provocou.

### **Apêndice C8 - 8ª Reunião: novembro de 2018**

Esta reunião durou 60 minutos. Após as boas-vindas de praxe, comentamos o fato de ser o final do ano. Para o professor, o final do ano é quando os dias letivos estão próximos do encerramento. Nesta reunião em particular<sup>67</sup>, trouxe um bolo e uma vela número 8, para comemoramos nossa dedicação e garra apesar de todos os empecilhos que surgiram no decorrer do ano letivo.

---

<sup>67</sup> Em todas as reuniões anteriores também levei um lanche para os professores. Mas este encontro era diferente por ser o último do ano e o último antes do processo de qualificação, que aconteceu em 2019.

No decorrer desse ano enfrentamos mudanças duras e radicais na educação da cidade de Cubatão. Reconheço a força e a garra desse grupo que persistiu nas formações, que apesar do cansaço, das atribulações do dia a dia da educação infantil, não esmoreceram. Estavam sempre prontos a aprender, compartilhar seus progressos e seus próprios saberes.

Neste 8º e último fizemos uma retrospectiva dos autores e teorias visitadas, do compartilhamento de experiências, convivências, leituras e reflexões. Os poucos momentos de leitura nos levaram à valiosas reflexões. Todos os professores comentaram a importância dessas reuniões na mudança de comportamento, de práticas e de conhecimento.

Aprender foi a palavra mais citada: aprender a aprender, aprender como a criança está aprendendo e aprender sempre. E é desta palavra que, concluimos, se perfaz um professor pesquisador.

A intenção na escolha dos textos eram possibilitar a saída da zona de conforto para exercer o poder de narrativa e de escrever, pois precisamos tomar ciência e ter consciência de que os processos de escrita e narrativa são fundamentais e que a escuta pode ser uma possibilidade de mudança para nós, docentes. A vida é uma história e não é uma história acabada, tanto os adultos quanto as crianças têm histórias.

Para finalizar o encontro pedi aos professores que lessem suas cartas reflexivas<sup>68</sup> e destas ressalto a carta, escrita no gênero cordel. A professora autora dessa obra de arte foi educada (alfabetizada) pelo método proposto por Paulo Freire.

### **CORDEL**

*A escuta na minha infância era de forma passiva  
O adulto falava, a criança escutava e ai de quem falasse que o chicote atuava  
Falar com qualquer adulto tinha todo um ritual  
Primeiro pedia permissão e depois de um sim ou de um não  
Colocava o plano em ação, com todo cuidado do mundo, para não ter punição  
Se falasse alguma coisa que não agradasse a quem ouvia  
A orelha esquentava, se fosse noite ou dia  
Portanto ser escutada, poucas crianças podiam  
E quando levado em consideração, isso já era regalia*

---

<sup>68</sup> As cartas reflexivas compõem acervo pessoal de pesquisa.

*Tanto em casa como na escola, criança não tinha vez  
Fui vítima de muito silêncio, talvez como todos vocês  
Mas pode crer no que falo, no meio desse cenário  
Pátio e rua eram os melhores lugares, em que eu podia falar  
Cantando, dançando ou brincando, era a forma de me expressar  
Foi assim por muito tempo, minha vida escolar  
Sobreviver na metodologia que o sistema resolvia aplicar  
Se era certo ou errado tínhamos que aceitar  
Escutar naquele tempo, era lenda por lá  
E o que lamento agora, é que ainda tem escola que vem a não escutar  
Escutar o aluno hoje não chega a ser diferente*

*Do aluno do passado, porque muitos professores, querem manter o legado  
Eu particularmente quero mudar esse lado.  
A todos os professores que contribuíram com minha formação  
Agradeço infinitamente por toda a dedicação  
Mas se fosse voltar ao passado falava com precisão  
Para cada um deles dava um belo sermão.  
Porque erraram tanto, se já existia no campo, Paulo Freire em ação.  
Hoje como professora não quero reproduzir  
Embora em alguns momentos, acabei fazendo assim, mas com o passar do tempo  
E de muito pesquisar, texto e experiência com Simone compartilhar  
A Pedagogia da escuta pretendo com meus alunos, cada vez mais ampliar.*

## APÊNDICE D - Entrevista com a fonoaudióloga

Após delimitar como objeto de pesquisa a *escuta pedagógica* e objetivar investigar as possibilidades que poderia oferecer para o aprimoramento da prática docente, decidi também realizar um estudo exploratório no qual entrevistei uma servidora da Prefeitura Municipal de Cubatão, que atuava como fonoaudióloga no Serviço de Especialidades Pediátricas, que por sua vez, contribuiu significativamente com seu relato no tocante aos espaços institucionais de escuta das crianças e suas reverberações na escola. A entrevista foi realizada em 2018 e destaco a seguir pontos relevantes da sua fala para esta pesquisa:

- Há 23 anos existia uma proposta de atuação preventiva junto nas escolas com oferta de orientações e aconselhamentos para professores. Porém a proposta não alcançou o objetivo esperado pois os docentes, nesse momento histórico, desejavam atendimento clínico (diagnóstico e intervencionista) nas escolas.
- A Secretaria da Saúde disponibiliza uma equipe multidisciplinar de fonoaudiólogos, psicólogos e neurologistas, mas não existe uma reunião de equipe multidisciplinar ou trabalho interdisciplinar.
- O atendimento de uma criança sempre é precedido de um relatório escolar (especificando a queixa e seu contexto).
- As queixas mais comuns envolvem aspectos comportamentais; muitos responsáveis não sabem brincar ou estimular os filhos. A demanda comportamental poderia ter sido resolvida na unidade escolar.
- Nota-se uma situação dispare entre o relato da escola e o relato do responsável, coletado durante a anamnese, sobre a fala das crianças.

## **APÊNDICE – 2º momento**

*No decorrer dos oito encontros os professores, ao mesmo tempo em que se propunham a investigar a própria prática, dialogavam a respeito das dificuldades presentes na escola e no seu cotidiano escolar, vistas por eles como obstáculos para a incorporação da escuta das crianças na sua prática docente. Os professores, ao mesmo tempo em que apontaram obstáculos, no exercício da reflexão coletiva crítica desencadearam compreensões de que escutar pedagogicamente a criança pode contribuir para o aprimoramento da prática docente.*

*Simone Nogueira*

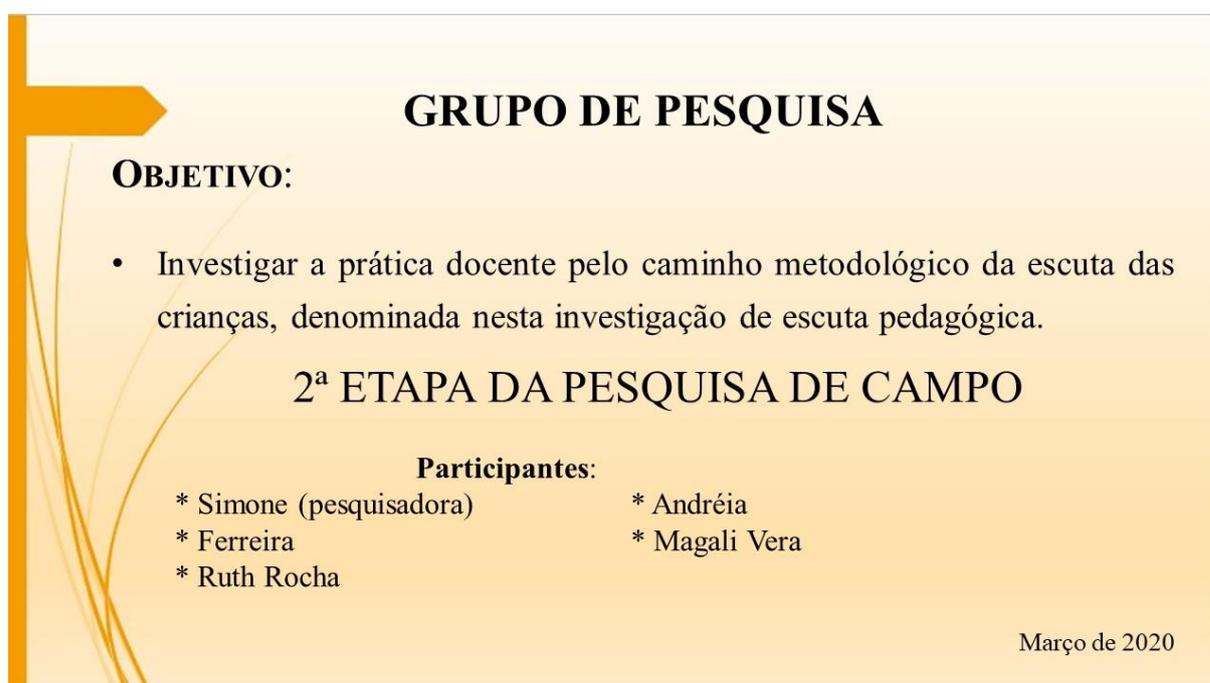
*Em que se baseia a noção de professor reflexivo?*

*A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de reflexão e pensamento que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2011, p.44).*

## APÊNDICE E – Diálogos: síntese da 2ª etapa da pesquisa

A segunda etapa da pesquisa aconteceu após o exame de qualificação (dezembro de 2019) e a retomada com os participantes, para ressignificação das espirais cíclicas, ocorreu em março de 2020. O cenário nacional, assim como o cenário global, vivenciava o período de pandemia devido a larga propagação do vírus Sars-Cov2 (Covid-19) e em virtude da necessidade de mantermos o distanciamento social e de dar continuidade à pesquisa, optei por manter contato com os participantes da pesquisa de forma virtual. Para tanto, criei um grupo no aplicativo *WhatsApp* denominado *Escuta Pedagógica*. Todos os encontros virtuais foram precedidos de uma apresentação em *slides*, contendo o tema/assunto a ser refletido, orientações (quando necessárias) e tempo para comentários de, aproximadamente, uma semana.

### Apêndice E1 - 1º Encontro virtual: O olhar adultocêntrico (slide 1)



**GRUPO DE PESQUISA**

**OBJETIVO:**

- Investigar a prática docente pelo caminho metodológico da escuta das crianças, denominada nesta investigação de escuta pedagógica.

**2ª ETAPA DA PESQUISA DE CAMPO**

**Participantes:**

* Simone (pesquisadora)	* Andréia
* Ferreira	* Magali Vera
* Ruth Rocha	

Março de 2020

**Em primeiro lugar**, agradeço a participação de todos nesta 2ª etapa da pesquisa, iniciada em 2018. A primeira etapa consistiu em oito encontros presenciais, onde nos propusemos a investigar a escuta das crianças, na faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade, com as quais cada um de vocês atuava naquele ano letivo.

**Investigar a escuta das crianças** também representou, simultaneamente, investigar a nossa própria prática docente. Estudo que nos possibilitou, pela via do diálogo, da participação e da reflexão crítica, constituir um **coletivo pesquisador** que experimentou exercitar o ato de escutar as crianças com intencionalidade pedagógica.

**Coletivamente** discutimos, refletimos, investigamos e construímos conhecimentos que, nesta pesquisa, são representados por dados que interpretei por ocasião da elaboração do meu relatório de qualificação, do Doutorado em Educação. Nossos encontros, mediante autorização de todos os participantes, foram gravados, o que resultou em 7 horas, 5 minutos e 36 segundos de conversas, debates, discussões e reflexões que foram por mim transcritas.

Foi a **partir das reflexões coletivas**, que estruturei as interpretações que apresentarei a vocês. **Interpretações estas que realizei em diálogo com o referencial teórico adotado neste estudo** e que contemplam autores como Paulo Freire, Antônio Flavio Moreira, Maria Amélia do Rosário S. Franco, Selma Garrido Pimenta, Isabel Alarcão, Julia Oliveira-Formosinho, Carlina Rinaldi, entre outros teóricos da área da educação. Todos estes autores discorreram a respeito da **escuta das crianças**, formação docente, prática docente, prática pedagógica, currículo, infância e **Pedagogia da Escuta**. Conteúdos que alicerçam as colocações que realizo.

Nesta 2ª etapa, o grupo terá como meio de comunicação o aplicativo *WhatsApp*, denominado *Escuta Pedagógica* e apresentarei a vocês a **síntese (interpretações) dos encontros da 1ª etapa** e que constam no meu relatório de qualificação. Esclareço que é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa o posicionamento de vocês, ou seja, como vocês compreendem as interpretações que realizei.

Este espaço virtual é mais uma oportunidade que temos de, coletivamente, discutirmos a **escuta pedagógica e pensarmos nossa prática docente**; sabemos que somos inquietos e por isso aceitamos os desafios, não é mesmo?!

**Agradeço a todos vocês** por mais esta participação, sem vocês a pesquisa não estaria acontecendo.

E para começar deixo dois apontamentos para refletirem:

- É possível ir além ou acrescentar algo nas interpretações que apresento?
- Há alguma interpretação apresentada que está incoerente com a forma com que vocês compreendem a realidade vivida, no tocante à investigação que realizamos sobre a escuta pedagógica e a prática docente?

Simone do N. Nogueira  
Doutoranda em Educação - UNISANTOS

## Como registrar sua participação?

- **Digitando** a resposta ou, se preferir,
- Escreva em uma folha e tire **uma foto** ou
- Grave um **áudio**

Este pedido decorre da minha necessidade de documentar as colocações que realizarem.

Muito obrigada pela participação.

Simone

## 1ª Síntese – o olhar adultocêntrico

O olhar adultocêntrico, que impede olhar a criança pela ótica da criança, e que conduz o docente a olhá-la pela ótica do universo adulto (PASSEGGI, 2014), se fez presente nas reflexões coletivas.

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera - A gente tenta inovar, mas a gente traz a criança para o território do adulto, e adentrar neste território infantil é difícil porque nunca foi feito assim.**

A escuta das crianças realizada pelos docentes e refletida criticamente no coletivo, desencadeou um processo de conscientização quanto ao silenciamento das vozes infantis na direção de repensar a prática docente adotada por eles. Os estudos teóricos e a investigação da prática foram iluminando a consciência dos participantes, e assim começaram a se propor a mudar, a fazer escolhas mais adequadas para humanizar a prática adotada junto às crianças pequenas a partir da escuta pedagógica.

**Prof.<sup>a</sup> Andréia - O escutar não é só escutar, é refletir sobre aquilo que você está vendo, que ações vai adotar, por que eu percebo tanta coisa no nosso dia a dia que passa, se você não anotar, passa.**

A seguir apresento a síntese das reflexões realizadas:

- O olhar adultocêntrico é muito presente em nossa sociedade, pois este olhar está centrado na crença e na formação do adulto.
- O meio social e a escola impõem, gradativamente, o silêncio nas crianças
- É necessário tentar observar e escutar (com amor e base científica) o que a criança está dizendo em relação aos seus pensamentos, sentimentos e compreensão do em torno. Essa observação amplia a compreensão e o conhecimento sobre a criança
- É necessário dar um tempo maior para que a fala da criança se desenvolva permitindo uma compreensão com mais amplitude. Se houver dedicação de tempo para observação e investigação, poderemos ajudar melhor.
- A criança deve ser observada como um todo, em seus movimentos, por que seus movimentos dizem algo, suas diversas formas de expressão, suas interações com o meio e a na sua atuação nas atividades realizadas.
- Escutar a criança ajuda a nortear o trabalho pedagógico de forma mais efetiva e significativa para o processo de ensino aprendizagem.

## Apêndice E2 - 2º Encontro virtual: Formação docente

### COLEGAS DE PESQUISA, BOA TARDE!

Prosseguindo com nossas reflexões, vamos pensar um pouco nos nossos oito encontros, no processo de pesquisa que nos envolvemos e ainda estamos envolvidos, na dinâmica em que esses encontros aconteceram e avaliar se foram positivos, se nos trouxeram aprendizagens, o que poderia ter sido melhor ou ainda, se houve algo negativo.

Março de 2020

Os participantes da pesquisa-ação pedagógica, na dinâmica dos encontros, iniciaram o *processo de construção de um olhar crítico e reflexivo sobre sua prática, aprendendo a dialogar com os contextos dessa prática e o condicionantes da sua profissão.* (FRANCO, 2016).

Retomando nossas falas em diferentes encontros....

Depois que fiz a leitura da *Pedagogia da Escuta* comecei a prestar mais atenção na fala das crianças, nas brincadeiras, porque eu observava de longe, pois nesta hora tinha que dar conta de agenda e de outros, então raramente me sentava para brincar com eles [...]. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

Para mim fica muito forte, quando eu escuto algo sobre a escuta, a questão emocional. Quando assistimos o vídeo sobre a escuta, e fomos conversando, sobre ela, me traz muito forte todo esse lado interno. Como a criança está elaborando o que ela está vivendo, penso nisso mais do que penso na parte pedagógica. (Prof.<sup>a</sup> Magali Vera).

Eu achei interessante no vídeo o que ela falou, que não é só ouvir a criança, mas observar a criança por inteiro. Vocês leram aquele livro “Educação sem medo? Fala da Escola da Ponte, eu li até a metade, por que minha cabeça começou a “pirar”. Por que em vim da escola tradicional, nós viemos. Depois veio o construtivismo, veio Paulo Freire, e realmente eles confrontam tudo isso, educar e orientar sem oprimir e isso é difícil de fazer. (Prof.<sup>a</sup> Ruth Rocha).

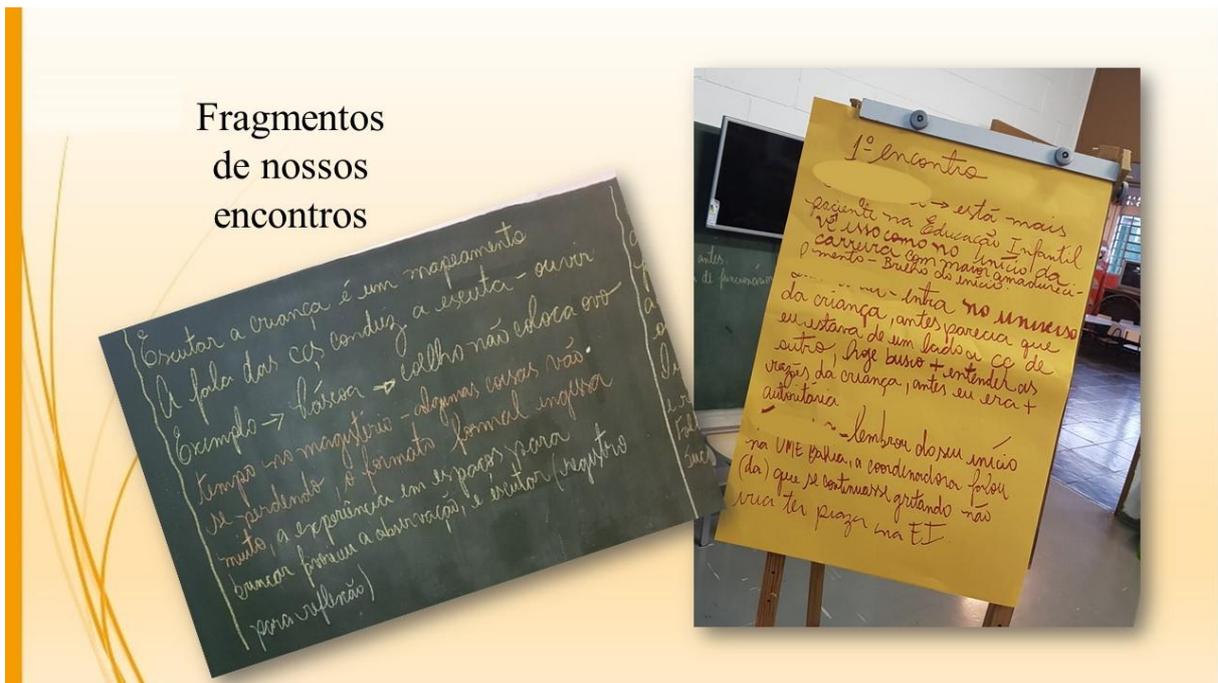
Eu acho essa nossa reflexão muito pertinente. Tem o currículo global, mas tem o currículo local, minha realidade, minha sala de aula, eu já mudei bastante, como a colega falou, tem a agenda, tem outras coisas, mas temos que fazer isso em outro horário, pois viu o quanto é relevante realizarmos a escuta e termos nossas percepções? (Prof.<sup>a</sup> Lúcia).

Eu escuto as colegas e penso que na minha aula de educação física tem aquela criança mais despojada, aquela mais retraída, aquela que tem medo, que treme para fazer o que é proposto. As colegas ficam mais tempo que eu com as crianças, e observam mais coisas, e no trocar figurinhas a gente chega a algumas conclusões, mas sempre envolvendo o que hoje estamos tentando entender a “escuta”. (Prof. Ferreira).

Paulo Freire nos ajuda a pensar sobre a prática docente. Deixo para ajudá-los a pensar nos processos pelos quais passamos e ainda estamos vivenciando, de formação docente, as palavras de Paulo Freire na obra “Professora sim, Tia não”.

*[...] Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa de, igualmente, ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor (FREIRE, 2012, p. 126).*

## Fragmentos de nossos encontros



A seguir apresento a síntese das reflexões realizadas:

- As reuniões de formação foram muito importantes para nos questionarmos sobre questões que são fundamentais na educação, na relação do professor com aluno.
- Conhecer um pouco sobre a Pedagogia da Escuta permite repensar a própria prática, seja individualmente seja no coletivo de uma escola.
- A educação deve acontecer de uma maneira bela e leve, pois o processo educacional se transforma e se constrói ao longo do tempo.
- Muitas vezes, o cotidiano das aulas é altamente desgastante e estressante. Muitas reuniões (na escola) são puramente burocráticas e nessa pesquisa percebi como nossas formações foram importantes para nosso fazer docente pois foram proveitosas tanto teórica quanto prática.
- Percebi como é importante eu escutar um aluno, me apropriar de sua fala para planejar e replanejar as aulas.
- Às vezes, os docentes parecem *remar contra a maré*, lutando com uma força contrária de um sistema falido. A formação em serviço e o aprofundamento teórico, auxiliam nas experiências docentes.

- A formação (PAPe) contribuiu muito para melhorar meu olhar, para compreender melhor o contexto que trazem para a escola.
- Fazer relatórios (portfólio) mostrou-se mais importante e necessário do que inicialmente supúnhamos.
- Todas as documentações são importantes para o processo de ensino e de aprendizagem, desde que seja dado ênfase ao processo vivenciado pelo aluno. É a memória, o registro da historicidade da criança e do fazer pedagógico.
- Nos encontros renasceu a vontade de ir além do que vou hoje, de melhorar e buscar respostas.

### **Apêndice E3 - 3º Encontro virtual: Diálogos formativos**

#### **COLEGAS DE PESQUISA, BOA TARDE!**

Espero que todos estejam bem, mesmo nesse momento inusitado que estamos vivendo, de quarentena.

Estou enviando a 3ª síntese para que possamos continuar no processo de socialização das interpretações preliminares que realizei a partir das transcrições dos nossos oito encontros, para que vocês possam construir, juntamente comigo, as compreensões finais no tocante ao processo formativo docente que estamos realizando a partir do exercício da escuta das crianças, adjetivada de pedagógica.

Mais uma vez muito obrigada!!!

Março de 2020

## Parte I

Nos diálogos estabelecidos na dinâmica dos oito encontros formativos presenciais surgiram reflexões que se fizeram críticas, a medida em que os participantes desencadearam os estudos teóricos e a investigação da própria prática a partir da escuta das crianças. Neste movimento, temáticas como as relações de poder, o silenciamento das vozes infantis, a rotina engessada, o currículo, a importância do registro, a organização dos tempos e espaços, entre outras, passaram a ser discutidas, oportunizando que práticas rotineiras começassem a ser percebidas e concebidas de forma diferenciada

### ***DIÁLOGOS ESTABELECIDOS A PARTIR VÍDEO “COMO APRENDER A ESCUTAR O OUTRO” – PROFESSOR Dr. Christian Dunker***

**Prof.<sup>a</sup> Ruth Rocha** - Eu acho que são poucas pessoas que têm esse entendimento apresentado no vídeo. É uma construção do entendimento humano sobre o que é a escuta. A ideia que a gente tem é essa mesma, que é uma situação de poder. Na verdade, ele diz para você sair dessa situação de poder, para você ouvir o outro, enriquecer com o outro. Escuta não é confronto, não é duelo, mas sim uma junção, uma complementação, uma coisa harmoniosa.

**Prof. Ferreira** - Uma troca, não é?!

**Prof.<sup>a</sup> Ruth Rocha** - Sim, uma troca, um movimento circular, uma troca sem orgulho e sem vaidade.

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - Não é como nós fazemos na sala de aula. Nós perguntamos: qual é esse número? E nos mesmos damos a resposta, é o cinco. Não é?!

**Prof.<sup>a</sup> Lúcia** - Às vezes eu me pego pensando assim: é o que eu tenho a dizer que é importante ou é o que o aluno tem para falar que é importante? Esse questionamento a gente enfrenta na educação.

### **Pensar nas relações de poder também conduziu à elaboração de reflexões sobre o currículo.**

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - Qual é o ideal que se tem de uma sociedade, a forma como eu vou formar já está ali embutido, como na época dos militares, época das escolas tecnicistas, sempre os interesses estão por trás do que é para ensinar, e nós não nos damos conta. Nós fomos formados dentro de uma perspectiva, e para quebrar isso é complicado.

**Prof.<sup>a</sup> Ruth Rocha** - É assustador, se abrimos para o inesperado, dá um pouco de insegurança.

**Prof. Ferreira** - Isso, no nosso dia a dia, é muito perigoso, se o colega estiver muito enraizado neste pensamento, vai pegar o currículo e martelar, martelar, martelar o outro.

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - Quem agir assim fará isso certo das suas certezas.

**Prof. Ferreira** - Pega a razão e coloca embaixo do braço, ele não vai ouvir o aluno nunca.

**Prof.<sup>a</sup> Lúcia** - Entendo que o que está faltando muito é o equilíbrio. Estou buscando palavras corretas para me explicar, mas assim, a igualdade da escuta e do ouvir, da escuta e do falar, acho que isso está faltando, a igualdade está faltando na educação. Um não pode estar lá em cima, e o outro lá embaixo. Na educação o medo que cai sobre os professores, na época que você citou da ditadura, o medo de não ser ouvida e ser autoridade na sala, e o pensamento de que o que o professor falar, ele tem razão em tudo, isso está enraizado, não está? Então, precisamos chegar em uma situação em que todos estejam em um mesmo patamar.

## Parte II

Os diálogos mencionados mostram que as compreensões sobre a prática docente vão sendo construídas.

Elas não surgem a partir de um “estalo” (FREIRE, 2012), como se fosse um milagre; a compreensão vai ganhando corpo, vai sendo forjada pelos participantes e os instrumentalizando por meio de vídeos, leituras, enfim, pela pesquisa, e assim instigando-os a desenvolver ações investigativas para experimentar a escuta das crianças com intencionalidade.

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - Aconteceram algumas situações na classe que reforçaram as questões que o estudo da escuta traz para nós: escutar e perceber o que a criança traz. Precisamos mudar urgente. Quando “M” apresenta o sofrimento pela morte do pai, mostra um comportamento diferenciado: chora, usa óculos escuro, quer ficar olhando para a foto do pai que tem consigo. *Então, uma atividade como a da tartaruga que planejamos, dá possibilita escutar as crianças.* Estávamos conversando, na roda, sobre isso e ele falou: eu tenho uma tartaruga. Todo mundo se empolgou, e isso foi ótimo, a mãe dele no dia seguinte trouxe o aquário com a tartaruga e ele ficou muito feliz.

**Prof. Ferreira** - Eu fiquei mais atento à escuta, a visual já faz parte do meu *métie*, e agora, a auditiva *pegando o que rola ao redor*. Tem um fato interessante que pensei em relatar para vocês: eu estava na UME B, dando aula para uma turminha de 5 anos de idade; uma garotinha caiu e bateu o rosto no chão. Corri para pegar gelo e a peguei no colo para acalmá-la e a deixei fazendo compressa. Do nada, o “R” me diz: “Professor, me deixa te dar um abraço para tudo ficar bem!” Ele tem cinco para seis anos e senti minha tensão, foi acolhedor. Então, me veio a questão: *a escuta é uma via de mão dupla*. Temos que ter consciência de que nosso exemplo vai pesar na vida das crianças (para o resto da vida), temos que tomar cuidado para sempre darmos bons exemplos.

## Com relação as sínteses

Como vocês compreendem as interpretações que elaborei? Concordam, discordam?

Há alguma colocação, que realizei, que não está coerente com a forma com que vocês compreenderam e compreendem o processo investigativo que estamos vivenciando sobre a *escuta pedagógica*, a prática docente e o processo formativo que ainda está em curso?

Tem algo que vocês gostariam de acrescentar e que não está nas sínteses?

A seguir apresento a síntese das reflexões realizadas:

- À medida que os textos e vídeos eram disponibilizados e conforme as discussões se desenvolviam, igualmente amadureciam as colocações e apontamentos.
- Houve a percepção da necessidade de um outro movimento dentro das escolas, dentro da sua sala de aula para que a humanização dos processos educativos pudesse acontecer.
- Percepção da intencionalidade pedagógica como ponto forte da educação.

- Reconhecimento da necessidade de ouvir o que a criança tem a dizer com respeito.
- Compreensão da necessidade de dedicação à investigação da própria prática, a partir da escuta das crianças.
- Reconhecimento de que o ato de escutar não é o mesmo de ouvir. Escutar implica em respeito e reciprocidade
- As reuniões formativas são reconhecidas como momentos fundamentais para uma prática pedagógica crítica reflexiva.
- Nas reuniões formativas as trocas são importantes para identificar pontos ocultos na leitura individualizada, observando as situações sob diversos ângulos (compreensões).
- As reuniões formativas nos permitem sair da ingenuidade epistemológica e caminhar na direção da compreensão de que teoria e prática são indissociáveis.
- As reuniões formativas nos possibilitam entender que somos parte do processo. Somos parte de um todo.
- As dinâmicas adotadas nas reuniões formativas impediram que caíssemos na rotina, pois sempre tinha algo interessante ou instigante para refletirmos e sempre tínhamos a nossa prática para auxiliar nessa reflexão.
- As reuniões formativas nos permitiram compreender o quanto de algumas de nossas falas são “engessadas” e cheias de preconceitos.

#### **Apêndice E4 - 4º Encontro virtual: Nossas vozes, nossas palavras, nossas reflexões**



**COLEGAS DE PESQUISA, BOA TARDE!**

4ª síntese

Convido vocês a relaxar e se escutar, com carinho e serenidade, a partir da leitura das suas vozes transformadas em palavras, das suas vozes que ecoaram e continuam a ecoar nos espaços percorridos por vocês, por nós... Beijos, Simone!

Nos encontros formativos nos quais investigamos nossa prática docente a partir da escuta das crianças, vivenciamos momentos em que compartilhamos sentimentos e impressões, que a escuta pedagógica nos proporcionou. Vamos lembrar:

Março de 2020

**Prof.<sup>a</sup> Lúcia** - Na escuta que eu fiz, estava com a expectativa que a criança falasse mais. *Fiquei frustrada* porque acho que a escuta coletiva fluiu mais. Na individual a criança não falava, tive que atuar, fazê-lo falar, talvez nem precisasse.

**Simone** - É um momento em que estamos aprendendo a fazer a escuta.

**Prof. Ferreira** - Eu fiz a escuta, mas lembrando daquela primeira experiência que a colega falou, que a primeira vez que ela fez a escuta, *ela falou mais do que escutou a criança. Eu fiz praticamente a mesma coisa*, porque eu senti que a criança não falava, não esperei.

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - Acho que por não fazer muito parte da nossa *prática ficamos engessados, e passamos essa insegurança para a criança*, não sabemos lidar com essa situação e acabamos por falar mais que ela.

**Prof.<sup>a</sup> Andréia** - Eu fiz mais duas escutas, *usei a ferramenta da colega, o desenho, e foi maravilhoso*, eu acho que até fluiu melhor que as escutas anteriores, *a gente se surpreende porque sai cada coisa na fala das crianças*.

**FRUSTRAÇÃO, CONTENTAMENTO, ANSIEDADE, SURPRESA,  
ESTÃO PRESENTES NAS FALAS. E TEVE MAIS SURPRESA...**

### **LEIAM ESCUTANDO ESSE NOSSO DIÁLOGO...**

**Prof.<sup>a</sup> Andréia** - Na escuta que fiz, minha aluna falou que não gosta de vir na biblioteca. Eu pensei: como assim?

**Prof.<sup>a</sup> Lúcia** - Se falarem isso para mim, vou chorar.

**Prof.<sup>a</sup> Andréia** - Todos ficam encantados com a biblioteca, não veem a hora de vir para cá. Ela fala, nas entrelinhas, que aqui na biblioteca é engessado. Que vem para cá, senta, vê um livro, um DVD, coloca fantasia. E ela queria mexer no armário, ela queria ver o que tinha no armário.

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - Ela tem acesso, mas não tem.

**Prof.<sup>a</sup> Ruth Rocha** - Ele é lindo é todo decorado.

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - Eu digo que ela tem acesso, porque ele está na sala.

**Simone** - Que coisa legal para nós pensarmos.

**Prof.<sup>a</sup> Andréia** - Eu nunca tinha pensado nisso, realmente eu não dou liberdade, fico tão preocupada pensando “vai rasgar o livro” e eu meio que podo, enquadro eles.

**Prof.<sup>a</sup> Ferreira** - É natural de todas as turmas que passam aqui o pessoal ficar controlando, para não bagunçarem a biblioteca, eles precisam de liberdade.

Ao abraçarem a proposta de investigar a própria prática, os docentes foram ao encontro de uma experiência que propõe dar voz às crianças, experiência que se opõe à situação de silenciamento das vozes infantis. Os docentes dialogaram, de forma crítica e autêntica, sobre o teor das escutas permitindo que despertasse o desejo de prosseguir com a investigação da própria prática.

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - Até conversei com minha colega professora, ontem, sobre um sentimento: me deu vontade de fazer a escuta de todas as crianças, porque bateu muito o que as crianças falaram com os autores que lemos, eu queria fazer a escuta com todas. Mas, não temos estrutura para esses momentos. [...] algumas coisas eu percebi com a escuta delas, a criança fica feliz, ela pode falar o que pensa.

### **Paulo Freire novamente nos ajuda a refletir sobre nossa prática docente.**

*É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também.* (FREIRE, 2012, p. 91).

#### **Deixo para reflexão**

- As descobertas, surpresas, frustrações, contentamentos que a investigação da própria prática, a partir da escuta oportunizou, contribuiu para a diminuição ou superação do autoritarismo na relação com a criança em situações que.....
- A escuta da criança está se constituindo pedagógica, a medida em que eu na minha prática.....

A seguir apresento a síntese das reflexões realizadas:

- É muito importante ler o máximo possível sobre aquele tema para depois estabelecer conceitos de bom ou ruim.

- É difícil mudar o hábito de priorizar o conteúdo e a “agenda” para dar espaço à criança e a escuta da criança.
- Acreditava que seria quase impossível conciliar o currículo com as descobertas evidenciadas pela escuta da criança, mas não foi. Precisamos mudar nosso “jeito” pelo bem das nossas crianças.
- Mudar o que está enraizado em nós é muito importante para fazerem “as coisas acontecerem”. Precisamos sair do automático e realmente refletirmos com criticidade sobre a nossa prática.
- A reflexão da nossa prática é que permite a transformação para a educação que tanto almejamos. Saber ouvir o aluno é importante para repensar o planejamento,
- A reflexão sobre a nossa prática e a escuta respeitosa ajudam a prática a se constituir, de fato, pedagógica além de facilitar para que a criança seja criança na escola, pois, muitas vezes, na escola ela é a podada.
- Identificar e reconhecer a questão do autoritarismo docente, na perspectiva de Paulo Freire, contribui para a autonomia discente, pois muitos professores ainda pensam ser o único dono do saber.
- O comprometimento com o ser professor (ser educador) é o que nos possibilita ser um agente transformador de ideias.
- O coletivo pesquisador mostrou como é importante ouvir e ser ouvido, independente da faixa etária, mas para a criança é fundamental ser ouvida com respeito.
- Os estudos sobre Reggio Emilia foram fundamentais para compreender o processo de escuta e o currículo na construção de um planejamento com uma prática intencional.
- O planejamento é uma construção docente e não deve ser imposto por hierarquia: todas as mudanças e adaptações devem ser intencionais no sentido de adequar a prática à BNCC (sendo esta, a referência).
- Os estudos sobre a escuta pedagógica e o coletivo pesquisador contextualizaram o que Paulo Freire, Reggio Emilia e Montessori já falavam há muito tempo: precisamos ter e colocar em ação uma prática voltada para as reais necessidades da criança.

## Apêndice E5 - 5º Encontro virtual: Visão fatalista

### COLEGAS DE PESQUISA, BOA TARDE!

#### 5ª síntese!

As lembranças dos nossos encontros sempre estão presentes nas falas de vocês.

Vamos lembrar dos nossos sorrisos e do comprometimento de cada um com a profissão que escolhemos.

Profissão esta, que nos absorve, que nos desafia e que é essencial para a sociedade.

Vamos nos reconhecer como pessoas de valor e competência, mesmo que o momento atual tente nos inculir o contrário

Abril de 2020

*No decorrer dos oito encontros os professores, ao mesmo tempo em que se propunham a investigar a própria prática, dialogavam a respeito das dificuldades presentes na escola e no seu cotidiano escolar, vistas por eles como obstáculos para a incorporação da escuta das crianças na sua prática docente.*

**Prof.<sup>a</sup> Lúcia** - [...] O problema maior, para mim, para podermos gravar e refletir a fala deles, foi o barulho. Estamos em um ambiente escolar, não tem como, mas eu consegui fazer mesmo assim, e ela falou o que gosta e o que não gosta. Eu achei interessante, eu esperava uma coisa e aconteceu outra, ela falou que não gosta do momento que os pais demoram para pegar [...] (6º encontro).

**Prof.<sup>a</sup> Ferreira** - [...] É difícil momentos assim, gravar e registrar, o problema é o registro, porque no “furdunço” que a gente fica, a gente consegue ouvir alguma coisa, mas passa. Para gravar eu pedi ajuda para o diretor, a criança veio de boa, sentou, conversou comigo (9º encontro).

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - [...] Quando eu cheguei em casa que fui ouvir a gravação, lá pelas 11 horas da noite, eu já ia dormir, aí falei vou escutar. E quando eu escutei eu pensei: eu fiz muita intervenção, eu associei com a sondagem da escrita [...] (7º encontro).

**Os professores, ao mesmo tempo em que apontaram obstáculos, no exercício da reflexão coletiva crítica desencadearam compreensões de que escutar pedagogicamente a criança, pode contribuir para o aprimoramento da prática docente.**

### **Investigar a prática trouxe surpresa, descobertas...**

**Prof.<sup>a</sup> Magali Vera** - [...] É engraçado! Eu sempre tive uma preocupação de saber o que a criança pensa sobre a escrita, o que pensa sobre o número mas, era uma conversa feita de uma maneira muito mais informal. Essa situação: você com a criança e saber o que ela pensa de você, da escola, dos espaços... *coisas lá do fundinho dela*. E foi assim, as duas escutas coincidiram muito: o que uma falou *bateu* com o que a outra falou. E eu adorei, eu queria fazer com todos, é que não temos estrutura para ter esses momentos. Eu percebi, com a escuta delas, que a criança fica feliz em poder falar o que pensa (7º encontro).

### **Investigar a prática oportunizou um despertar de consciência...**

**Prof.<sup>a</sup> Ferreira** - [...] Para escutar nós precisamos vencer a inércia, sair daquela zona de conforto, é preciso vontade e persistência (9º encontro).

### **Investigar a prática surpreendeu e mostrou o que as vezes passa despercebido...**

**Prof.<sup>a</sup> Lúcia** - Fiz a segunda escuta e quando comecei a gravar foi muito engraçado. Fiz como combinamos, então me apresentei na gravação, falei meu nome, falei que sou professora há 20 anos, formada em Pedagogia, que este ano estou trabalhando com crianças de 4 anos. Daí o "L" percebeu minha fala e na hora que eu falei, hoje vou conversar com o "L", ele logo interrompeu e começou a falar: tenho 5 anos, tenho uma família, mãe e pai e moro na casa da minha avó e tenho muitas tias e tios. Ele fez igual ao que eu fiz, se apresentou também, nós somos exemplos para eles, isso é muito sério (7º encontro).

**Investigar a prática aproximou os docentes, que compartilharam seu fazer docente, suas fragilidades e percepções. Escutar a criança, escutar a si mesmo, escutar o seu parceiro na dinâmica dos encontros foi desvelando a prática; foi também permitindo que os participantes se mostrassem uns para os outros, para aprenderem juntos.**

**Prof.<sup>a</sup> Andréia** - [...] Escutar é um exercício e não é fácil. Eu me percebo nessas escutas, nas minhas falas. Gente! Eu sou terrível, faço a roda e dá aquela ânsia, vou falando e eles vão fazendo perguntas. Tem uma gravação em que o “E” fala assim: “Rá rá rá, resposta errada! E eu falo: “E”, não existe resposta errada, todas as respostas são certas. Depois, pergunto para “L” o que mais gosta na escola e ela responde: “Borboleta!” Eu falo: “Borboleta, “L”, e tem borboleta na escola?” Matei a menina, entendeu? Eu entrei nessa contradição, por que é um contradição [...].

**Prof.<sup>a</sup> Ruth Rocha** - [...] É uma contradição, uma incerteza mesmo. Há muito tempo eu não cometia esse erro comparado com o seu. O “E” estava irritadíssimo, por que ele queria a minha atenção exclusiva. Então, o que ele fez: arrancou o sapato, a meia e jogou. Eu falei: “Para com isso! Não faz isso!” E disse: “Vem aqui, vamos pôr o sapato”. Uma criança trouxe a meia e falei: “Ai meu Deus!!!! Que meia fedida... está muito fedida esta meia”. Eu não tinha que falar nada [...]. Em um outro dia, depois que conversei com o responsável, ele veio com meia e tênis novos. Eu olhei e observei que o tênis era novo mas, com as crianças agitadas não achei um espaço nem para fazer roda de conversa, nem para falar: “Olha! o ‘E’ está de tênis novo, meia limpinha”, eu não fiz. Fui para casa fiquei pensando: “Meu Deus! Eu não falei”. Hoje eu falei e ele ficou com o sorriso *de orelha a orelha*, se sentiu seguro, virou meu amigo [...].

As contradições apresentadas pelos docentes, no tocante às dificuldades para realizar a escuta das crianças, e a percepção de que realizá-la oportunizou, para todos os participantes da pesquisa, aprendizagens significativas quanto à prática docente, estiveram presentes ao longo dos encontros.

Na tentativa de compreender tal situação, recorri, mais uma vez, à obra de Paulo Freire, que nos fala da visão fatalista que podemos apresentar diante das situações que vivenciamos.

*A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável, é capaz de objetivá-la. (FREIRE, 2016, p. 104).*

**Deixo a reflexão abaixo para vocês me ajudarem na elaboração.**

*Os docentes, a partir dos estudos, dos diálogos, das reflexões, enfim da investigação da prática a partir da escuta, com intencionalidade pedagógica foram objetivando a realidade e atualmente...*

A seguir apresento a síntese das reflexões realizadas:

- Interessante observar todo o percurso e perceber que amadurecemos epistemologicamente falando: nossas falas tão ingênuas apresentando superficialidade teórica.

- As reuniões formativas nos tiraram de uma situação onde tudo estava pronto e acabado e nos mostraram o potencial que temos nas mãos. Mas, tudo isso se deu porque nos abrimos para as discussões, para as reflexões, para compreender a visão do outro.
- As dificuldades na profissão, as decepções, os excessos, a sobrecarga, nos impeliram à estagnação teórica e seguimos os exemplos de nossa infância escolar, mesmo não concordando com ele.
- *Porque escutar a criança, querendo ou não, é ouvir a gente também.* É ouvir nossas práticas, e tentar vivenciar, dentro da sala de aula, a mudança que queremos que aconteça.
- Os estudos, os compartilhamentos, o coletivo pesquisador nos permitiram refletir e quebrar alguns paradigmas, inclusive a questão do professor ser aquele que sabe tudo
- Os estudos esclareceram e trouxeram ao centro das discussões o fato da *criança ter pensamentos próprios, com historicidade.*
- As reflexões sobre a proposta da escola Reggio demonstraram que todos aprendem com todos, sem perder de vista o papel do docente (responsabilidade, capacidade técnica e pedagógica) na relação com a criança pequena.
- As crianças, assim como os adultos, têm história e bagagem de conteúdos familiares, sociais e econômicos diferentes e, ainda que tenham um menor tempo cronológico, não são menos importantes ou menos sérios.
- *Para escutar pedagogicamente precisamos vencer a inércia e sair da zona de conforto: é preciso vontade e persistência.* Pois a profissionalização docente nos coloca diante de situações que nos desmoronam.
- A maturidade epistemológica e o conhecimento baseado em reflexões *nos ajudaram a nos perceber* atuando com a criança e a *nos perceber escutando o outro*, pois com as reflexões, no grupo, ampliamos a visão do outro e do contexto em que estamos inseridos
- No início da carreira criamos um ideal, mas com a prática, a vivência, os dissabores, esquecemos de rever estes ideais e ajustá-los para a criança. O ajuste, quando existia, era para nós.

## APÊNDICE F – TALE: alunos da Educação Infantil

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



**EU SOU SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA, SOU PESQUISADORA E ESTOU REALIZANDO UMA PESQUISA**



**MINHA PESQUISA É PARA CONVERSAR E OUVIR AS CRIANÇAS PARA SABER O QUE AS ELAS ACHAM, SENTEM, PENSAM DURANTE O TEMPO QUE ESTÃO NA ESCOLA, OU MELHOR, É A SUA PROFESSORA QUE VAI ESCUTAR VOCÊ.**

### POR EXEMPLO:

**VOCÊ PODERIA ME CONTA COMO É A HORA DA BRINCADEIRA**

**O QUE VOCÊ ACHA DO MOMENTO QUE ESTÁ NA SALA DE AULA FAZENDO ATIVIDADES?**





**E A HORA DA MERENDA, COMO VOCÊ SE SENTE?**

**A SUA PROFESSORA TAMBÉM PODE CONVERSAR DURANTE AS AULAS COM VOCÊ SOBRE OUTRAS ATIVIDADES QUE VOCÊ FAZ NA ESCOLA, OK?**



**VOCÊ ENTENDEU O QUE EU EXPLIQUEI? PENSA UM POUCO, QUER PERGUNTAR ALGUMA COISA?**

**ENTÃO, VOCÊ QUER PARTICIPAR DA PESQUISA? ESCOLHA UMA DAS IMAGENS ABAIXO PARA RESPONDER**



**SIM**



**NÃO**



**VOCÊ PODE ESCREVER SEU NOME CONCORDANDO EM PARTICIPAR,**

**OU FAZER UM DESENHO CONCORDANDO**

**OU AINDA, COLOCAR SEU DEDO E DEIXAR A MARCA, ASSIM TAMBÉM É POSSÍVEL VOCÊ DEIXAR REGISTRADO QUE DESEJA PARTICIPAR.**



**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do pai/responsável da criança que participará da etapa da pesquisa que consiste na escuta. 02(duas) testemunhas não ligadas à pesquisadora**

<b>Nome:</b>	<b>Nome:</b>
<b>Assinatura:</b>	<b>Assinatura:</b>

## ANEXOS

### ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Anexo A1 – TCLE: Professor

##### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) para participar da pesquisa **Escuta Pedagógica: ressignificando a prática pedagógica dos docentes da Educação Infantil**. Foi selecionada(o) por ser professor da rede pública, atuar no segmento da Educação Infantil no município de Cubatão, Baixada Santista, e corresponder plenamente às minhas expectativas como pesquisadora. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Universidade Católica de Santos.

O objetivo principal deste estudo é: construir conhecimentos com os sujeitos da pesquisa sobre as possibilidades que a *escuta pedagógica* das crianças na faixa etária dos quatro aos seis anos que frequentam a Educação Infantil, tem para aprimorar a prática docente e construir uma prática pedagógica mais adequada para as crianças pequenas. Os objetivos específicos são: estimular os docentes a oportunizar espaço/tempo na rotina escolar para ouvir o que falam as crianças sobre suas vivências na escola; construir conhecimentos com os sujeitos participantes sobre as possibilidades que a *escuta pedagógica* oferece para o aprimoramento da prática pedagógica; desenvolver estudos com foco na Pedagogia para o surgimento da práxis pedagógica; compreender a formação de professores sob os pontos de vista histórico, social e político e estimular a formação do coletivo pesquisador entre os participantes da investigação.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá em participar das reuniões da pesquisa-formação e construir juntamente com a pesquisadora: conhecimentos a respeito da *escuta pedagógica* das crianças, construir portfólio coletivo de formação que comporemos juntos durante as reuniões organizadas pela pesquisadora ao longo dos oito encontros previstos, para ocorrerem no ano de 2018.

Não haverá riscos relacionados com sua participação. Comprometo-me a não divulgar qualquer dado que revele aspectos de sua vida íntima. Convido a todos a participar do meu exame de qualificação a ser realizado em 2019.

Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à colaboração com uma pesquisa de Doutorado em Educação, na área da formação de professores bem como poderá participar do livro que será publicado após a pesquisa concluída.

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois, ao longo do texto da tese, farei referências a vocês utilizando apenas os termos “sujeito 1, 2, 3...” ou nomes fictícios.

Uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** ficará com o sujeito participante desta pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável profa. Me. Simone do Nascimento Nogueira, orientada por profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco no e-mail simone-coord@uol.com.br ou no telefone (13) 99774-1901.

---

Profa. Me. Simone do Nascimento Nogueira

Pesquisadora Responsável

---

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientadora da Pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Santos, \_\_\_\_ de agosto de 2018.

---

Nome:

RG:

## Anexo A2 – TCLE: pais ou responsáveis

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos a sua autorização para convidar seu filho (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa *Escuta pedagógica*: Ressignificando a prática pedagógica dos docentes da Educação Infantil. Esta pesquisa pertence a Linha de Pesquisa I – Formação e Profissionalização Docente, é de responsabilidade da pesquisadora Simone do Nascimento Nogueira, residente a Rua Ricardo Pinto 126, apartamento 242, Aparecida/Santos-São Paulo, cep 211035-170, telefone (13) 99774-1901, e-mail simone-coord@uol.com.br, orientanda da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está pautado **nos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais** está em conformidade com a **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde**, caso contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe convidando, e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que seu filho (a) faça parte do estudo pedimos que assine a folha ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o Senhor (a) nem para a criança que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao Senhor (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

- Descrição da pesquisa: **O objetivo principal** deste estudo é construir conhecimentos com os docentes sobre as possibilidades que a *escuta pedagógica* das crianças na faixa etária dos quatro aos seis anos que frequentam a Educação Infantil, tem para aprimorar a prática docente e construir uma prática pedagógica mais adequada para as crianças pequenas. **Os objetivos específicos são:** estimular os docentes a oportunizar espaço/tempo na rotina escolar para ouvir o que falam as crianças sobre suas vivências na escola; construir conhecimentos com os sujeitos participantes sobre as possibilidades que a *escuta pedagógica* oferece para o aprimoramento da prática pedagógica; desenvolver estudos com foco na Pedagogia para o surgimento da práxis pedagógica; compreender a formação de professores sob os pontos de vista histórico, social e político e estimular a formação do coletivo pesquisador entre os participantes da investigação.
- Como a criança participará: a criança participará expressando seus sentimentos, opiniões e desejos no tocante ao que lhe é proposto desenvolver ao longo do período que se encontra na unidade escolar, processo que denominamos escuta. A escuta será realizada pelo docente na sala de aula, na biblioteca escolar ou nos demais espaços da escola, poderão ser gravadas ou filmadas, escolha que dependerá das circunstâncias que surgirem.

- Tratamento que será dado às escutas das crianças: as escutas serão objeto de estudo nas reuniões da pesquisa-formação, serão ouvidas pelos participantes com o objetivo de promover reflexões a respeito da prática docente.
- Riscos direto para a criança e para o responsável: a identificação da criança é considerada um risco, porém a pesquisadora responsável garantirá a confidencialidade e proteção da sua identidade, imagem e voz organizando os dados coletados, que farão parte da pesquisa e conseqüentemente dos registros escritos elaborados no relatório de qualificação e tese de doutorado, fazendo uso de nomes fictícios.
- Benefícios de a criança participar da pesquisa – ter espaço para manifestação dos seus sentimentos, preferências, opiniões, percepções e ser compreendida por parte dos docentes como protagonista e co-constutora do seu processo de ensino-aprendizagem.
- Benefícios para o responsável- contribuir com o processo de democratização dos processos de ensino-aprendizagem, autorizando a participação ativa do seu filho (a) no desenvolvimento da investigação.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, fone 13-32260502.

Atenciosamente.

---

**Profa. Me Simone do Nascimento Nogueira**

---

**Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco**

**Anexo A3 – Termo de Participação: pais ou responsáveis**



**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA  
PARTICIPAÇÃO DO FILHO(A) NA PESQUISA-AÇÃO  
PEDAGÓGICA**

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_  
CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pelo aluno  
(a) \_\_\_\_\_, autorizo a sua  
participação no processo de escuta proposto na pesquisa-formação “*Escuta pedagógica: ressignificando a prática pedagógica dos docentes da Educação Infantil.*” Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável sobre os procedimentos da pesquisa, risco e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para meu filho (a).

**Cubatão,** \_\_\_\_\_

**Assinatura do responsável:** \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do pai/responsável da criança que participará da etapa da pesquisa que consiste na escuta.**

**02(duas) testemunhas não ligadas a pesquisadora**

<b>Nome:</b>	<b>Nome:</b>
<b>Assinatura:</b>	<b>Assinatura:</b>

## ANEXO B – Parecer do comitê de ética – Plataforma Brasil



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 2.724.630

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1151207.pdf	05/06/2018 12:14:02		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	05/06/2018 12:09:01	SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO.docx	04/06/2018 22:03:45	SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RESPONSAVEL_TERMO.docx	04/06/2018 22:03:34	SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PARTICIPANTE_TERMO.doc	04/06/2018 22:02:44	SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_SEDUC2.pdf	04/06/2018 21:58:02	SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_SEDUC1.pdf	04/06/2018 21:57:37	SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_SIMONE.docx	04/06/2018 21:55:35	SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTOS, 20 de Junho de 2018

---

**Assinado por:**  
**Cezar Henrique de Azevedo**  
**(Coordenador)**

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br

## **ANEXO C - LEI COMPLEMENTAR Nº 22, DE 25 DE JUNHO DE 2004**

Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão e dá Outras Providências (excertos).

### **Anexo C 1 - Capítulo VII - da remoção, da lotação, da regência e da transitoriedade**

#### **Seção I - Da Remoção**

Art. 32. Remoção é o ato em que o profissional do Magistério Público Municipal transfere seu período e/ou local de trabalho, sem que haja mudança de cargo e de área de atuação e dar-se-á através de Concurso de Títulos ou por Permuta.

Parágrafo único. A remoção será realizada anualmente.

Art. 33. Para efeito de contagem de títulos, serão válidos os cursos de licenciatura e de aperfeiçoamento diretamente relacionados com a área de atuação e a função exercida pelo profissional do Magistério Público Municipal.

§ 1º O tempo de serviço será computado a partir do efetivo ingresso do profissional na carreira do Magistério Público Municipal.

§ 2º No caso de profissional que possui duas matrículas, o tempo de serviço no Magistério Público Municipal será computado individualmente, a partir da data de admissão na matrícula que o docente requerer a remoção.

Art. 34. Os candidatos serão classificados em ordem decrescente, de acordo com a pontuação obtida na contagem a que se refere o artigo anterior.

Art. 35. O Edital do Concurso de Remoção, que conterá a classificação referida no artigo anterior, será publicado com antecedência mínima de 15 (quinze) dias.

§ 1º Da classificação constante do Edital referido no artigo anterior caberá recurso no prazo 5 (cinco) dias, que deverá ser apresentado junto à Secretaria de Desenvolvimento Educacional, com o fundamento devido.

§ 2º O resultado do julgamento do recurso constará de nova classificação, da qual não caberá recurso.

Art. 36. O candidato impossibilitado de comparecer à inscrição ou sessão de escolha para o Concurso referido nesta Seção, poderá nomear procurador bastante que o represente.

Art. 37. A Remoção por Permuta obedecerá às seguintes normas:

I - os permutantes não poderão se habilitar à nova remoção durante o período de (03) três anos;

II - o requerimento fornecido pela Secretaria de Desenvolvimento Educacional, deverá ser preenchido e subscrito pelos permutantes;

III - os permutantes serão responsáveis pelas informações prestadas no requerimento, sob as penas da lei;

IV - após o deferimento da permuta, é vedado o direito à desistência;

V - os permutantes deverão ser lotados em classe de igual disciplina.

Parágrafo único. Fica vedada a permuta do profissional, cujo tempo faltante para aposentadoria seja igual ou inferior a 2 (dois) anos.

Art. 38. As vagas oferecidas para o Concurso de Remoção serão as remanescentes de impedimento do titular, pelos motivos abaixo.

I - Aposentadoria;

II - falecimento;

III - exoneração;

IV - afastamento médico da função por tempo superior a 2 (dois) anos;

V - atuação fora da Secretaria de Desenvolvimento Educacional por tempo superior a 2 (dois) anos.

Art. 39. O docente que perder a titularidade por extinção de sua classe 1 será inscrito "ex-officio" no Concurso de Remoção.

Parágrafo único. O docente que se enquadrar no "caput" deste artigo, deverá se inscrever no Concurso de Lotação quando retornar para a sua função.

## **Seção II - Da Lotação**

Art. 40. Lotação é a escolha de vaga em unidade escolar e período, pelo integrante da carreira do Magistério Público Municipal, tornando-se titular.

Art. 41. Todos os profissionais da carreira do Magistério Público Municipal que possuam duas matrículas, terão duas titularidades.

Art. 42. A lotação dar-se-á através de Concurso de Títulos.

§ 1º Para efeito de contagem de títulos terão validade os Cursos de Licenciatura e Aperfeiçoamento diretamente relacionados com a área de atuação e o tempo de atuação na função de docente na carreira de Magistério junto a Prefeitura Municipal de Cubatão.

§ 2º Para efeito deste artigo, será considerado sempre e exclusivamente o tempo de serviço prestado pelo professor na matrícula correspondente.

§ 3º Para efeito de desempate, obedecido a precedência devida, será observado o seguinte critério:

- a) tempo de exercício na carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão;
- b) maior idade;
- c) maior prole.

Art. 43. O candidato será classificado em ordem decrescente, de acordo com os pontos obtidos na contagem a que se refere o artigo anterior.

Art. 44. O Concurso de Lotação será levado a efeito ao final de cada ano letivo, disponibilizando as vagas remanescentes do Concurso de Remoção que o precederá.

### **Seção III - Da Regência**

Art. 45. Regência é a forma de atribuição de classes ou aulas, pelo período de um ano, ao docente da carreira do Magistério Público Municipal que não possua titularidade ou não a esteja exercendo.

Art. 46. As vagas oferecidas para Regência serão as remanescentes dos Concursos de Lotação, da Transitoriedade, de impedimentos dos titulares e de classes criadas.

Parágrafo único. Para efeito de desempate, serão considerados os quesitos abaixo, respeitando-se a seguinte ordem:

- a) tempo de exercício na carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão;
- b) maior idade;
- c) maior prole.

### **Seção IV - Da Transitoriedade**

Art. 47. Transitoriedade é o ato pelo qual a Secretaria de Desenvolvimento Educacional assegura aos profissionais titulares da carreira do Magistério Público, o direito de assumir classe diversa de sua lotação, pelo prazo de um ano, mediante requerimento do interessado devidamente justificado.

§ 1º Durante a permanência na classe transitória, o professor não perderá a titularidade sobre a classe de sua lotação originária, ao qual deverá retornar ao término do período da transição.

§ 2º O deferimento da Transitoriedade dependerá da existência de vaga remanescente do Concurso de Remoção, observando-se o tempo de serviço na carreira do Magistério Público Municipal de Cubatão.

§ 3º Ao profissional beneficiado pela Transitoriedade não caberá desistência.

§ 4º Na hipótese em que a Transitoriedade recaia sobre classe cujo titular esteja afastado temporariamente, e ocorra a reassunção deste, o professor transitório será designado para outra classe ou aulas a critério da Secretaria de Desenvolvimento Educacional, respeitando sua área de atuação e período.

§ 5º O pedido de Transitoriedade poderá ser renovado uma única vez por igual período.

## **Anexo C 2 - Capítulo III – Do quadro do magistério, Seção III - Do Provimento**

### **Subseção III - Das Atribuições**

Art. 10. O docente da Educação Básica, da Educação Profissional e da Educação Especial terá, entre outras, quando cabíveis, as seguintes atribuições:

- I - participar da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a Proposta Pedagógica da Escola;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer e implementar estratégias de recuperação para os alunos de baixo rendimento;
- V - ministrar os dias de efetivo trabalho escolar e as horas aulas estabelecidas;
- VI - participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VII - colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade;
- VIII - incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da Escola e do processo de ensino e de aprendizagem;
- IX - considerar a diversidade que se verifica entre os educandos em atender efetivamente às necessidades educativas especiais através das adaptações curriculares;
- X - zelar por crianças nas creches e instituições sociais, orientando-as, oferecendo-lhes atividades de lazer e ludoterápicas;
- XI - trocar crianças, providenciar seu asseio e dar alimentação quando pequenas ou em condições de excepcionalidade;
- XII - conduzi-las para as escolas e destas para as creches.

Parágrafo único. Sem prejuízo de outras que lhes forem cometidas, as atribuições mencionadas nos incisos de X a XII deste artigo são exclusivas de Professor de Educação Infantil I - Creches.

## **ANEXO D – REGIMENTO ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CUBATÃO**

### **Anexo D 1 – Título II, da Gestão Democrática**

#### **Capítulo I<sup>69</sup>**

#### **Dos Princípios**

Artigo 10 - A gestão democrática tem por finalidade garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, visando melhoria na qualidade do ensino ministrado.

Artigo 11 - O processo de construção da gestão democrática da escola será fortalecido por meio de medidas e ações do Poder Público Municipal e dos responsáveis pela administração e supervisão da rede municipal de ensino, mantidos os princípios de coerência, equidade e corresponsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.

Artigo 12 - Para melhor consecução de sua finalidade a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:

I - participação dos profissionais da Escola na elaboração da Proposta Pedagógica;

II - participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, professores, responsáveis discentes, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, por meio do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres;

III- autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;

IV – transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;

V - valorização da Escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Artigo 13 - A autonomia da Escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante a:

---

<sup>69</sup> Excertos extraídos do Diário Oficial Eletrônico do município de Cubatão/SP.

I - capacidade de cada escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua Proposta Pedagógica e seu plano de gestão escolar;

II - constituição e funcionamento do Conselho de Escola, dos conselhos de classes, séries e/ou termos, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil;

III - participação da comunidade escolar, por meio do Conselho de Escola, nos processos consultivos e decisórios, respeitada a legislação e regulamentações vigentes;

IV - administração de recursos financeiros, por meio da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, este devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a regulamentação específica para gastos e prestação de contas.

## **Anexo D 2 – Capítulo V, dos Direitos e Deveres dos Participantes do Processo Educativo<sup>70</sup>**

Artigo 25 - Aos funcionários da educação aplicar-se-ão as normas definidas no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Cubatão e na Lei Complementar nº 22/04.

### Seção I

#### Dos Direitos do Corpo Docente

Artigo 26 - Constituem direitos do professor, além dos previstos na legislação municipal pertinente:

I - valer-se de técnicas pedagógicas próprias para obter melhor rendimento de seus alunos, observando diretrizes e regulamentações estabelecidas pela Proposta Pedagógica da Escola e pelo Sistema Municipal de Ensino;

II - utilizar-se de todos os recursos disponíveis na Escola para atingir os fins educacionais a que se propõe;

III - ser tratado com urbanidade e respeito pelos integrantes do quadro pessoal da Escola, pela equipe administrativa, pelos alunos e seus pais ou responsáveis;

IV - representar, formalmente e por escrito, sob razões fundamentadas, quando estiver em desacordo com atitudes, determinações ou ordens da Direção, encaminhando a representação por intermédio da Secretaria da Escola, sob protocolo, com cópias à entidade mantenedora;

V - utilizar-se das prerrogativas funcionais e trabalhistas que a legislação lhe confere;

---

<sup>70</sup> Excertos extraídos do Diário Oficial Eletrônico do município de Cubatão/SP.

VI - ter oportunidade para aprimorar seus conhecimentos por meio de cursos, seminários e palestras promovidos pela própria Escola ou por outros estabelecimentos de ensino, observado o interesse da Administração;

VII - dispor de condições adequadas ao bom desempenho de suas funções docentes.

VIII – elaborar seu plano de aula definindo seus objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação, observando diretrizes e regulamentações estabelecidas pela Proposta Pedagógica da Escola e pelo Sistema Municipal de Ensino.

## Seção II

### Dos Deveres do Corpo Docente

Artigo 27 - São deveres do professor, além dos previstos na legislação municipal pertinente:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica e do plano de gestão;

II – elaborar seu plano de curso e aula definindo seus objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação, observando diretrizes e regulamentações estabelecidas pela Proposta Pedagógica da Escola e pelo Sistema Municipal de Ensino.

III - realizar atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional, atuando como Professor Orientador de Classe quando, preferencialmente, eleito pelos alunos ou, na impossibilidade disso, designado pelo Coordenador Pedagógico e aprovado pelo Diretor da Escola.

IV - executar atividades de recuperação paralela e contínua dos alunos;

V - escriturar os diários de classe e outros documentos que o estabelecimento adotar;

VI - proceder a observação de alunos, identificando necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde que interfiram na aprendizagem, encaminhando-os aos setores especializados de assistência;

VII - manter permanente contato com pais de alunos ou responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento do educando e obtendo dados de interesse para o processo educativo;

VIII - participar de atividades cívicas, culturais e educativas da comunidade escolar;

IX - participar do Conselho de Escola, quando eleito nos termos deste Regimento;

X - participar das reuniões do Conselho de Classes, Séries e/ou Termos, bem como de outras, quando convocado pelo Diretor;

XI- comunicar à Direção todas as irregularidades que ocorrerem na Escola, quando delas tiver conhecimento, bem como proceder à representação devida;

XII - atender às solicitações do Diretor, quando feitas no superior interesse do ensino e sob respaldo legal;

XIII - tratar com urbanidade e respeito os integrantes do quadro pessoal da Escola, da equipe administrativa, os alunos e seus pais ou responsáveis;

XIV - zelar pelo interesse do aluno, instruindo-o no pedido de recursos de resultados finais e reclassificação, quando detectar que o mesmo preencha as condições para tanto, previstas nas legislações e regulamentações pertinentes.

### Seção III

#### Dos Direitos do Aluno

Artigo 28 - São direitos do aluno, além dos constantes em legislação superior:

I - ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades, tanto na perspectiva social quanto na individual;

II - ter assegurada a continuidade de estudos no mesmo ou em outro estabelecimento de ensino público;

III - ter asseguradas as boas condições de aprendizagem, devendo ser-lhe propiciada ampla assistência do professor e acesso aos recursos materiais e didáticos da escola;

IV - recorrer dos resultados das avaliações do seu desempenho, por meio de seu responsável, se menor;

V – votar e ser votado para o Grêmio Estudantil;

VI – votar e ser votado para o Conselho de Escola, nos termos deste Regimento;

VII - formular petições ou representar sobre assuntos pertinentes à vida escolar, por meio de seu responsável, se menor;

VIII - ampla defesa e recurso a órgãos superiores, quando for o caso, por meio de seu responsável, se menor;

IX - ser tratado com urbanidade e respeito pelos integrantes de todos os segmentos escolares.

### Seção IV

#### Dos Deveres do Aluno

Artigo 29 - São deveres do aluno:

I - contribuir, em sua esfera de atuação, para o prestígio da escola;

- II - comparecer pontualmente e atuar de forma participativa nas atividades que lhe forem afetas;
- III - obedecer às normas disciplinares estabelecidas pela Escola, definidas conforme previsto neste Regimento;
- IV - ter adequado comportamento social, tratando servidores da Escola e colegas com civilidade e respeito;
- V - cooperar para a boa conservação dos móveis do estabelecimento, equipamentos e materiais da escola, concorrendo também para a manutenção de boas condições de asseio do edifício e suas dependências;
- VI - não portar material que represente perigo para a saúde, segurança e integridade física e moral sua ou de outrem;
- VII - submeter à apreciação dos superiores a realização de atividades de iniciativa pessoal ou de grupos, no âmbito da Escola;
- VIII - participar das reuniões do Conselho de Escola, quando membro eleito.
- IX - tratar com urbanidade e respeito os integrantes de todos os segmentos escolares

## Seção V

### Das Sanções

Artigo 30 - A inobservância dos deveres estipulados no artigo anterior sujeita o aluno

às seguintes penalidades:

- I - advertência verbal;
- II - advertência por escrito;
- III – atividades diferenciadas para sócio-educação, na forma da lei, estabelecidas conforme inciso XIX do artigo 42 deste Regimento;
- IV – casos graves deverão ser encaminhados aos órgãos competentes.

## Seção VI

### Dos Direitos dos Pais ou Responsáveis

Artigo 31 - São direitos dos pais ou responsáveis:

- I - serem tratados com urbanidade e respeito pelos profissionais da Escola;

II - participarem do processo educativo desenvolvido na Escola, em especial dos relativos às condições de aprendizagem de seus filhos;

III - representarem ao Diretor formalmente e por escrito, sob razões fundamentadas, quando estiverem em desacordo com as condições de aprendizagem e atitudes promovidas na Escola;

IV - participarem, quando eleitos, como membros das instituições escolares.

## Seção VII

### Dos Deveres dos Pais ou Responsáveis

Artigo 32 - São deveres dos pais ou responsáveis:

I - cooperarem com a Escola, visando à concretização da Proposta Pedagógica;

II - acompanharem o desenvolvimento da vida escolar de seus filhos;

III - comparecerem à Escola, quando convocados pela Direção;

IV - participarem das reuniões das instituições escolares, quando membros eleitos;

V – colaborar efetivamente para viabilização das medidas disciplinares aplicadas pela Escola, desde que tais medidas tenham sido estabelecidas conforme inciso XIX do artigo 42 deste Regimento;

VI - tratar com urbanidade e respeito os integrantes de todos os segmentos escolares.

## **ANEXO E – BNCC-EI: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

Este anexo compreende excertos da BNCC, especificamente da Educação Infantil, com foco nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil, notadamente a *Escuta, fala, pensamento e imaginação*.

### **Os campos de experiências**

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

- **O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...].
- **Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade [...].
- **Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de

expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...].

- **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social [...].
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.) [...].

### **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EIO1EF01)</b> Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	<b>(EIO2EF01)</b> Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	<b>(EIO3EF01)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
<b>(EIO1EF02)</b> Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	<b>(EIO2EF02)</b> Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	<b>(EIO3EF02)</b> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
<b>(EIO1EF03)</b> Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	<b>(EIO2EF03)</b> Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	<b>(EIO3EF03)</b> Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
<b>(EIO1EF04)</b> Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	<b>(EIO2EF04)</b> Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	<b>(EIO3EF04)</b> Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
<b>(EIO1EF05)</b> Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	<b>(EIO2EF05)</b> Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	<b>(EIO3EF05)</b> Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01EF06)</b> Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p>	<p><b>(EI02EF06)</b> Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p>	<p><b>(EI03EF06)</b> Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p>
<p><b>(EI01EF07)</b> Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).</p>	<p><b>(EI02EF07)</b> Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p>	<p><b>(EI03EF07)</b> Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p>
<p><b>(EI01EF08)</b> Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p>	<p><b>(EI02EF08)</b> Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p>	<p><b>(EI03EF08)</b> Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p>
<p><b>(EI01EF09)</b> Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p>	<p><b>(EI02EF09)</b> Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>	<p><b>(EI03EF09)</b> Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>