

AS VOZES DAS INFÂNCIAS, DOS EDUCADORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: a escuta sensível como dispositivo pedagógico

Marineide de Oliveira Gomes

Resumo

O texto apresenta resultados parciais de pesquisa-extensão universitária (em andamento) que objetiva reconhecer nas crianças, famílias, gestores, professores e sujeitos dos territórios de pertença de escolas públicas localizadas na região da Baixada Santista/São Paulo interlocutores privilegiados na elaboração de políticas para as infâncias, em uma perspectiva humanista e socialmente justa, considerando os ambientes e os paradoxos vividos no dia a dia dessas instituições. A pesquisa qualitativa/participante contou com reuniões que envolveu equipes gestoras, professores, crianças e famílias de escolas públicas e também representantes dos territórios locais, por meio de rodas de conversa virtuais, na forma de escuta sensível, contribuindo para o estímulo à educação integral das infâncias, pela interlocução e comunicação de mão-dupla (seja na relação entre universidade e sociedade, seja na relação entre escola pública básica e os territórios locais). O processo da pesquisa-extensão ressalta a potencialidade da escuta como dispositivo pedagógico de comunicação dialógica e a centralidade dos sujeitos ativos que vivem o cotidiano das escolas públicas, que são atravessadas por ações intersetoriais. Busca-se assim superar fragmentações por áreas e ampliar as possibilidades de fruição e exercício da cidadania e de direitos, em que tais instituições educativas representam papel central. A continuidade da investigação supõe a criação de redes colaborativas de proteção à infância co-gestadas em território.

Palavras-chave: políticas educacionais; infâncias; escuta como dispositivo pedagógico.

THE VOICES OF CHILDHOODS, EDUCATORS AND EDUCATIONAL POLICIES: sensitive listening as a pedagogical device

Abstract

The text presents partial results of university extension research (in progress) that aims to recognize in children, families, managers, educators and subjects from the territories belonging to public schools located in the region of Baixada Santista/São Paulo, privileged interlocutors in the elaboration of policies for the childhoods, in a humanistic and socially fair perspective, considering the environments and the paradoxes experienced in the day-to-day of these institutions. The qualitative/participant research had meetings that involved management teams, educators, children and families from public schools and also representatives of local territories, through virtual conversation circles, in the form of sensitive listening, contributing to the stimulation of comprehensive childhood education, through two-way interlocution and communication (whether in the relationship between university and society, or in the relationship between basic public school and local territories). The research-extension process emphasizes the potentiality of listening as a pedagogical device of dialogic communication and the centrality of active subjects who experience the daily life of public schools, which are crossed by intersectoral actions. Thus, the aim is to overcome fragmentations by areas and expand the possibilities of enjoyment and exercise of citizenship and rights, in which such educational institutions play a central role. The continuity of the investigation presupposes the creation of collaborative child protection networks co-gested in the territory.

Keywords: educational policies; childhoods; listening as a pedagogical service.

LAS VOCES DE LAS INFANCIAS, LOS EDUCADORES Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: la escucha sensible como dispositivo pedagógico

Resumen

El texto presenta resultados parciales de una investigación de extensión universitaria (en curso) que tiene como objetivo reconocer en niños, familias, gestores, maestros y sujetos de los territorios pertenecientes a escuelas públicas ubicadas en la región de Baixada Santista/São Paulo, interlocutores privilegiados en la elaboración de políticas para la infancia, en una perspectiva humanista y socialmente justa, considerando los entornos y las paradojas vividas en el día a día de estas instituciones. La investigación cualitativa/participante contó con encuentros que involucraron equipos directivos, educadores, niños y familias de escuelas públicas y representantes de los territorios locales, a través de ruedas de conversación virtuales, en la forma de escucha sensible, contribuyendo a la estimulación de la educación integral de la niñez, a través de dos vías. forma de interlocución y comunicación (ya sea en la relación entre universidad y sociedad, o en la relación entre escuela pública básica y territorios locales). El proceso de investigación-extensión destaca la potencialidad de la escucha como dispositivo pedagógico de comunicación dialógica y la centralidad de los sujetos activos que experimentan el cotidiano de las escuelas públicas, que son atravesadas por acciones intersectoriales. De esta manera, se busca superar las fragmentaciones por áreas y ampliar las posibilidades de goce y ejercicio de la ciudadanía y los derechos, en los que dichas instituciones educativas juegan un papel central. La continuidad de la investigación presupone la creación de redes colaborativas de protección de la niñez cogestionadas en el territorio.

Palabras-clave: políticas educativas; infancias; escucha como dispositivo pedagógico.

INTRODUÇÃO

O texto trata de pesquisa-extensão em desenvolvimento na região da Baixada Santista/SP, envolvendo sujeitos que fazem as escolas públicas de educação básica, ao reconhecer que suas vozes são fundamentais para as políticas educacionais, especialmente crianças de quatro a 12 anos (da pré-escola aos anos finais do ensino fundamental), famílias, professores, gestores e sujeitos que vivem nos territórios de pertença dessas instituições educativas, de maneira a superar uma visão de políticas educacionais que, em geral, são definidas, operacionalizadas, monitoradas e avaliadas - de forma verticalizada - dos gabinetes para os sujeitos dessas políticas.

Caracteriza-se como ação de extensão universitária (levada a efeito por uma universidade comunitária local) por envolver relações de reciprocidade entre uma universidade comunitária e escolas públicas municipais de educação básica que constroem mutuamente uma forma de comunicação por meio da ecologia de saberes (SANTOS, B., 2004).

Por pesquisa-extensão entendemos a imbricação entre as ações de pesquisa, produção de conhecimento comum e ainda a interlocução dialógica de mão dupla entre a universidade e a sociedade e entre as escolas públicas de educação básica e seus territórios locais (FREIRE, 1983)

As escolas públicas no país, em geral, ao mesmo tempo que expandiram a cobertura de atendimento nas últimas décadas, ampliaram também as incertezas, advindas dos processos de globalização ou mundialização da economia, o desemprego, entre outros aspectos, os processos agudizados de desigualdade social e aliado à não concretização da qualidade educacional, serviram para aumentar o descrédito acerca da função social da escola e das instituições educativas na vida social (CANÁRIO, 2006).

Nesse aspecto, ao nosso ver, a abertura das escolas aos seus territórios de pertença torna-se imprescindível para alcançar, de fato, as vozes dos sujeitos (crianças e famílias) que são os reais

destinatários das Políticas Educacionais (que são recriadas pelos sujeitos das políticas), o que significa considerar esses sujeitos como interlocutores privilegiados no sentido de estreitar as relações escola, família e territórios e de mapear coletivamente os problemas, necessidades, recursos e as potencialidades locais, uma vez que as escolas não são ilhas isoladas, mas carecem de ações interligadas em rede, para fazer valer os demais direitos sociais, para além do direito à educação, o que pode favorecer processos que colaborem com a inclusão, a justiça e a equidade social e educacional, com o compromisso primeiro com a humanização e o inacabamento humano, com a potencialidade ontológica dos sujeitos de ‘serem mais’ (FREIRE, 1982; BALL, 2001).

Por consequência da pandemia da Covid-19 e o fechamento das escolas no ano de 2020 e parte do ano de 2021, as crianças e famílias que frequentam as escolas tiveram as rotinas alteradas e, em muitos casos, ficaram restritas as condições de ser criança (brincar, movimentar-se, interagir com outras crianças, explorar ambientes, materiais etc.) e, em muitos casos, acompanhar as atividades enviadas pelas escolas, seja pela dificuldade de acesso aos meios de ensino remoto, seja por não contar com familiares em condição de auxiliar nas atividades escolares.

A pesquisa-extensão, de abordagem qualitativa, na forma de pesquisa participante (BRANDÃO, 2006) objetiva envolver e criar condições para a escuta sensível de crianças, famílias e representantes dos territórios locais acerca das condições de vida, condições educacionais, problemas e potencialidades das escolas e dos territórios de pertença dessas instituições educativas, com centralidade para o caráter de integralidade humana, a proteção, a garantia de direitos das infâncias que habitam diferentes territórios, especialmente no contexto da pandemia do Covid-19, servindo para provocar consequências educativas para a organização do cotidiano dessas instituições formativas, dos Projetos Político Pedagógicos dessas escolas e dos territórios locais.

A primeira parte da pesquisa intencionou, a partir da pesquisa-extensão, estreitar as relações entre escola pública e universidade, inicialmente pela escuta sensível das equipes gestoras e professores no levantamento dos principais problemas das escolas e, posteriormente, das crianças, famílias e representantes dos territórios locais acerca das percepções desses sujeitos sobre o mesmo tema, co-responsabilizando-os, na devida medida, também, com as soluções, assim como sistematizar coletivamente os dados e socializa-los, de modo que os sujeitos participantes da investigação se apropriassem das informações, de modo a transformar as realidades existentes.

A segunda fase da pesquisa objetiva, futuramente, estimular a criação de uma rede de proteção às infâncias, com centralidade nas escolas públicas na construção de relações intersetoriais.

As bases que sustentam o projeto estão alicerçadas na compreensão da educação como direito, na natureza pública e gratuita do ensino, na gestão democrática, na interação dialógica entre escolas públicas de educação básica e universidade e, sobretudo, na potencialidade das escolas públicas como vetores de desenvolvimento local e regional e de estímulo ao desenvolvimento de ações intersetoriais, no alcance de resultados mais efetivos no campo das políticas sociais, priorizando as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa (ARROYO, 2010; FREIRE, 1996; SPOSATI, 2006; BRONZO, VEIGA, 2007).

A abordagem epistemológica da pesquisa apresenta-se na forma de mosaico e artesanato intelectual (GONDIM, LIMA, 2010) que caracteriza a pesquisa qualitativa. A roda de conversa define-se como instrumento de pesquisa com circularidade dialética que estimula o diálogo e a escuta recíprocos, a partilha de saberes, conhecimentos, crenças, contatos, estranhamentos e alteridade, criando-se um ambiente propício à reflexão, convivência e expressões individuais e coletivas (ORIOLO, 2015; WARSCHAUER, 2001).

A forma de seleção dos sujeitos foi definida primeiramente pela anuência da Secretaria Municipal de Educação de Santos/São Paulo, o aceite das equipes gestoras e docentes das escolas

parceiras em participarem da pesquisa-extensão, de forma a ter no universo da investigação, pelo menos uma escola de educação infantil e outra de ensino fundamental, localizadas em regiões centrais e periféricas na região da Baixada Santista/São Paulo. Outras escolas públicas estiveram presentes ao longo da investigação, mas de forma mais efetiva, duas escolas públicas municipais do município de Santos participaram do processo da primeira fase da pesquisa-extensão, sendo uma pré-escola localizada na região central e que conta com infraestrutura local adequada e outra escola, de ensino fundamental, localizada em região rodeada por morros e de grande adensamento populacional, com carência de recursos básicos na região. Fizeram parte da pesquisa-extensão 35 sujeitos, sendo três crianças de 4-5 anos; quatro crianças entre 6-10 anos; cinco pré-adolescentes entre 11-14 anos; oito familiares das crianças (sendo quatro de crianças de pré-escola e quatro de crianças pré-adolescentes de 6-14 anos); oito docentes (sendo dois da pré-escola e quatro do ensino fundamental) cinco representantes dos territórios locais (Unidade Básica de Saúde; Sociedade de Melhoramentos; Conselho Tutelar etc.) e duas representantes das equipes gestoras das escolas (uma da pré-escola e uma do ensino fundamental).

Delimitamos o universo da pesquisa em duas escolas públicas municipais da região da Baixada Santista (BS) em São Paulo – no período de setembro de 2020 até o presente – com instituições e sujeitos que, de maneira voluntária, aderiram ao projeto. Nesse sentido tratou-se de realizar pesquisa *com* os sujeitos e não *sobre* ou *para* os sujeitos.

As rodas de conversa tiveram um roteiro previamente construído com as equipes gestoras das unidades escolares e em todas as rodas de conversa (com duração máxima de 150 minutos, em média, e gravadas em vídeo) foram convidados representantes dos territórios locais que puderam se manifestar, ao final das rodas, acerca das percepções sobre as narrativas dos diferentes sujeitos participantes e de como poderiam, a partir das escutas, atuar junto às escolas no delineamento e desenvolvimento de ações que concretizassem as sugestões de melhoria da qualidade educacional daquelas instituições educativas e dos territórios locais.

Todos os participantes (adultos) consentiram na participação, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como as crianças também assentiram em participar, por meio de Termo de Assentimento (TA), com os cuidados éticos de autoria que envolvem as pesquisas com crianças (KRAMER, 2002; CAMPOS, 2008).

O roteiro das rodas de conversa incluiu questionamentos para todos os participantes referentes: i) as percepções sobre a pandemia e o isolamento social, as condições de vida das crianças e famílias nos territórios de pertença das moradias e escolas, as rotinas e os cuidados com as crianças em relação ao acompanhamento das atividades escolares (por via remota); ii) aos sonhos e desejos com relação a escola e o retorno as aulas presenciais; iii) aos problemas e soluções das escolas e dos territórios locais; iv) aos principais desafios das escolas e territórios e recursos disponíveis (ou criação) para a garantia de direitos das infâncias.

As ações da pesquisa-extensão visam reconhecer e estimular o potencial dos sujeitos participantes sobre a condição das escolas, dos estudantes e das famílias no processo educativo, no diálogo com os representantes dos territórios locais (Sociedade de Melhoramentos, órgãos públicos como Unidades Básicas de Saúde, Conselhos Tutelares, entidades culturais, entre outros), por meio da percepção sobre os problemas e as soluções, considerando os recursos locais disponíveis, ou a serem criados e/ou demandados para os setores competentes.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PARA AS INFÂNCIAS

As políticas educacionais no Brasil, em geral, foram e continuam sendo definidas de fora para dentro das instituições educativas, restando aos gestores e educadores o desafio de implantar decisões as quais não tiveram participação e que, por vezes, não dizem respeito diretamente às necessidades locais (BALL, MAINARDES, 2011). Nas últimas décadas, por influência de organismos internacionais e como consequência de uma democracia de baixa intensidade (SANTOS, B., 2018) as políticas nessa área no Brasil adquiriram um viés neoliberal, em que o Estado deixa de cumprir sua função pública e social, ocorrendo a captura dos fundos públicos para atender interesses privados.

Observamos no contexto das reformas educacionais das últimas décadas no país uma tendência presente nas políticas sociais em geral, com orientação centrada na focalização de políticas dirigidas aos mais pobres, em detrimento de políticas universais, com adoção de modelos de desregulamentação e de descentralização, o que representou um avanço histórico, mas, ao mesmo tempo, dificulta a compreensão alargada de uma ideia de direitos por parte da população (OLIVEIRA, 2005).

Entendemos a infância como construção social e categoria geracional, datada geográfica e historicamente, existindo uma diversidade de formas de ser criança, não como abstração, mas como construção discursiva manifestada por posições das crianças, de suas famílias e das instituições escolares (entre outros agentes sociais), o que revela determinados modos de ser e viver das infâncias e, também, formas de intervenção social, que implicam em práticas de regulação e de controle. Para melhor explicitar a multiplicidade de fatores que envolvem a infância, preferimos denominá-la de infâncias - no plural (GOMES, 2018; PINTO, SARMENTO, 1997).

As Políticas para as infâncias no país desde o século XIX estiveram voltadas para a população mais vulnerável advindas, via de regra, de alianças entre Estado e sociedade civil, alinhando parcerias entre instituições de caridade e governos, com predominância da igreja católica, contando com ações ligadas a diferentes campos de conhecimento, entre outros, a medicina (com o higienismo e a eugenia), a *economia* (pela necessidade da criação de força de trabalho emergente nas áreas urbanas), o *direito* (pelo enquadramento no campo da moral e de medidas de correção dos chamados *menores*) e a educação (por meio da disciplina pelo trabalho e práticas inculcadoras, por meio de relações hierarquizadas de poder assumidas pelas escolas e educadores), afirmando-se assim, ao longo do século XX, no mundo e no Brasil, o sujeito criança no terreno das preocupações políticas.

Desde o período da redemocratização, pós ditadura civil-militar (1964-1985) o país conta com amplo arcabouço normativo-legal e legislação protetiva, ficando explicitada a necessidade de a sociedade melhor definir os temas das infâncias e das juventudes, devido ao clamor dos movimentos por mudanças sociais, engendrados inicialmente como resistência nos anos de chumbo e pela influência internacional, com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e de diferentes movimentos sociais locais que culminaram, com a aprovação da Lei Federal 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Outras iniciativas legais reafirmaram os direitos das crianças, entre elas, destacamos o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei Federal n. 13.005/2014. BRASIL, 2014) que ampliou as perspectivas de cobertura de atendimento e definiu o entendimento do que se entende por qualidade em instituições educacionais. Ainda o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016) estabeleceu a infância como prioridade absoluta nas Políticas Públicas, com financiamento próprio.

Ao mesmo tempo em que afirma direitos, a legislação conquistada para as infâncias no Brasil garante bases sociais protetoras, com forte apelo à responsabilização do Estado e da sociedade pelas crianças e adolescentes.

Outras medidas governamentais vieram na sequência e intencionaram priorizar as infâncias. Tornar o ECA uma lei exequível, na atualidade, implica em dotar as instituições públicas de condições para a sua materialização e a existência de consciência e maior participação da sociedade para a concretização desses direitos.

A educação das infâncias representa a base de desenvolvimento da educação nacional e do que se deseja para as futuras gerações, mas trata-se de um campo em disputa e estamos ainda, no plano da concretização, longe de nos aproximar de padrões de qualidade de países e culturas mais desenvolvidos, considerando a imensa e abissal desigualdade social que reina no país.

A pandemia do Covid-19 serviu para escancarou as fragilidades sociais e educacionais previamente existentes no país, com o fechamento das escolas no ano de 2020 e a reabertura progressiva no ano de 2021, desencadeando dificuldades em diferentes dimensões, envolvendo o papel do Estado, as condições de sobrevivência das famílias com o isolamento social (ausência de trabalho ou trabalho precário), as condições físicas e humanas das escolas, das crianças e suas famílias no acompanhamento das atividades remotas e ainda a saúde mental desses diferentes sujeitos.

O desafio da concretização do direito à educação

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é explícito ao assegurar que: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O alcance da educação como direito de todos, desde o início do século XX, e consolidado na Carta Magna, implica na contrapartida da exigência do Estado em promover as melhores condições para a sua prática como direito social e processo de socialização e aprendizagens, com vistas ao desenvolvimento humano, intelectual e ético e que tem na escola formal a possibilidade de centralizar ações educativas enraizadas territorialmente.

É nessa perspectiva de desenvolvimento da potencialidade humana (que supera a dimensão cognitivo-instrucional) que uma educação humanizadora e libertadora requer a corresponsabilização dos sujeitos que ensinam e aprendem (educandos e educadores) com os processos de conhecer, fazer, coexistir e ser, criando as condições para transmissão da herança sociocultural da humanidade, a promoção da equidade e a emancipação, preparando as novas gerações para um futuro em que as mudanças e as incertezas representam uma realidade. Esta perspectiva educacional pode contribuir para a minimização dos ciclos de pobreza e de exclusão que representam a linha abissal que separa ricos e pobres que ainda persistem no país, que têm raízes no histórico de escravidão, de racismo estrutural, de capitalismo colonialista e do patriarcado (FREIRE, 1996; SANTOS, B., 2018).

E tal intenção para se concretizar necessita de lentes mais alargadas pra ver a realidade, pelo entendimento das instituições educativas concebidas em uma dimensão *integral* (por meio de uma formação humana plena de educandos e educadores como sujeitos de direitos), *integrada* (com os diferentes níveis e modalidades educacionais) e *integradora* (envolvendo formas de participação de estudantes, famílias, territórios, promovendo interações e bem-estar com conexões entre saberes acadêmicos e populares — na forma de ecologia de saberes — com diferentes setores sociais, o que representa um outro paradigma de modo de viver a vida, contribuindo para afirmar um projeto

de sociedade solidária e igualitária, com paradigmas teóricos e políticos que conduzam a transformações sociais (SANTOS, B., 2018; MOLL *et al*, 2012), construída de baixo para cima pelos sujeitos que fazem as políticas, e não o seu contrário e, por esse entendimento, o conceito de território tem papel fundamental. E é pela via dessa concepção que o direito à educação poderá ser, de fato, assegurado, uma vez que é no território local que a vida pulsa.

Para Milton Santos (2017, 2007) território e espaço estão interligados. O território envolve o chão (lugar) e as identidades e mais o território usado e o território vivido, experienciado por todos aqueles que ali habitam e pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem diferentes atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. Já o espaço é construído processualmente e contém uma estrutura organizada por formas e funções que podem mudar historicamente.

Uma educação humanizadora necessita dialogar e integrar-se aos territórios locais, o que implica no direito dos cidadãos à cidade, como sujeitos políticos, capazes de transformar esses locais em ambientes humanizados de cuidados e de acolhimento, sendo educativo para todos.

Os dados da pesquisa foram categorizados coletivamente com as equipes gestoras das escolas-parceiras, na intenção de fazer reverberar essa mesma dinâmica no interior dessas instituições e territórios, na forma de homologia formativa no âmbito do desenvolvimento humano (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2020) e a escuta dos sujeitos da pesquisa-extensão se une às pesquisas dessa natureza, sobretudo com crianças, valorizando seus olhares e percepções como sujeitos que já são e não que virão a ser (MÜLLER, CARVALHO, 2009; GRAUE, WALSH, 2003; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Nas vozes dos sujeitos pesquisados identificamos diferentes percepções sobre as relações com a escola no contexto da pandemia, as condições de vida das crianças e famílias nos territórios de pertença das moradias e escolas, as rotinas e os cuidados com as crianças em relação ao acompanhamento das atividades escolares (por via remota), assim como os sonhos e desejos com relação a escola e o retorno as aulas presenciais (GOMES, 2021).

As crianças da pré-escola (4 e 5 anos) — mostram os limites do isolamento em casa (devido à pandemia do Covid-19) — com a impossibilidade de receber familiares e amigos, a vida em condomínios fechados (apartamentos) e os desejos de consumo e de socialização (ir ao *shopping*, por exemplo), de andar na rua, rever os amigos, retornar às escolas para brincar, ter contato com a natureza, ao mesmo tempo que identificam os espaços que mais apreciam na escola, como os ambientes lúdicos externos. Sobre a percepção acerca dos territórios locais trazem o tema da insegurança, riscos e medos da vida nas cidades e a presença da população de rua (que aumentou consideravelmente no período da pandemia). Chamou-nos a atenção o fato de não se referirem à visibilidade da produção cultural imaterial da cidade, dando a impressão de que os bens públicos locais parecem ser invisíveis para as crianças.

A respeito da situação da pandemia, Tonucci (2020) sugere formas criativas de dar continuidade ao processo educacional nesse contexto e problematiza as tentativas de se manter a mesma estrutura pedagógica das escolas, em um mundo em que tudo subitamente mudou, propondo uma aprendizagem a partir da experimentação das possibilidades que o ambiente doméstico oferece, com as experiências e aprendizagens que não poderão ser esquecidas na volta às aulas presenciais.

Corroborando com as reflexões de Tonucci, a maioria das crianças de pré-escola pesquisadas não se refere a sala de aula como espaço favorito, o que reforça pesquisas anteriores com crianças a respeito de suas percepções sobre a escola, ao advertirem quanto à inadequação de ambientes escolares rígidos e padronizados, especialmente para crianças pequenas que necessitam de movimento e de interações para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem

(CAMPOS, CRUZ 2011; PASSEGGI *et al.*, 2014). Pelas palavras das crianças “[...] quero voltar logo para a escola para encontrar os amigos, brincar no parquinho e com as bonecas” e outra criança acrescenta “É triste ficar em casa todo dia. Tudo se repete.” E ainda: “Quando vamos tirar a máscara?”

As crianças maiores (entre 6 e 13 anos) relatam as dificuldades de acompanhamento do trabalho remoto (ausência de Internet e dificuldade de acompanhamento familiar e por parte de alguns professores nas devolutivas das atividades), além das mudanças no cotidiano com a não frequência à escola (pela desorganização de horários e responsabilidades com a ruptura de rotinas anteriores). Por outro lado, as crianças relataram também o uso intenso de redes sociais (para os que têm acesso) e os mesmos sentimentos de solidão e medo, diante de um cenário de incertezas, de luto pela perda de familiares e amigos e, também, de ausência de ambientes de cultura e de lazer nos territórios de periferia da cidade, além dos problemas de infraestrutura nos bairros (ausência de saneamento básico, má conservação dos espaços públicos etc.).

Da mesma forma que as crianças menores, a produção cultural imaterial da cidade parece não ser visível para as crianças maiores e pré-adolescentes, seja pela baixa oferta de ambientes culturais, de esportes e lazer, seja pela reduzida consciência social acerca da importância dos bens culturais para o exercício da cidadania em uma sociedade marcada por comportamentos, em geral, guiados pelas mídias, de perda do caráter reflexivo, pelo consumismo, pela fragilidade e busca do prazer individual como fim (BAUMAN, 2001), especialmente para o público infantil e infanto-juvenil.

As famílias também relatam problemas de infraestrutura nos bairros e nas escolas, assim como o tema da segurança pública, da população de rua, uso de drogas próximo às localidades das escolas e as sub moradias e/ou restrições de convivência da vida em condomínios. Pela voz de uma criança “Quando eu rezo à noite, peço a Deus pra dar papelão e roupas para os moradores de rua dormirem no frio” e nas palavras de uma mãe “[...] para as crianças todos são humanos” (*sic*), o que detona a dimensão do cuidado que afeta o universo infantil.

Os sentimentos das famílias referem-se à dimensão psicológica das crianças e famílias com o isolamento social, a necessidade de reforço das medidas sanitárias nas escolas e do trato do tema do luto no retorno das aulas presenciais. Sobre as escolas, reforçam a importância de haver manutenção preventiva nos prédios e, também, a importância de ambientes externos lúdicos.

Diante dos problemas gigantescos de sobrevivência da população mais vulnerável economicamente nesse cenário, a dimensão pedagógica ficou secundarizada pelas famílias, sendo ressaltada, tanto pelas crianças como pelas famílias, as condições básicas de infraestrutura nos bairros e de estrutura física das escolas. Relevam, o apoio e os cuidados dos professores e equipes gestoras na assistência às famílias, que no ano de 2020 e parte de 2021 foram à escola mensalmente para retirada de cestas básicas, ocasião em que tinham acesso ou recebiam devolutivas de atividades escolares impressas (para os estudantes sem acesso à Internet).

Considerando que o direito à educação está garantido legalmente, mas não na prática, entendemos ser imprescindível as políticas educacionais pautarem-se por uma concepção de educação integral de caráter público, de natureza laica e de qualidade, na forma de escolas socialmente justas, que tem a atividade escolar entendida como prática social na perspectiva do desenvolvimento humano para uma vida plena em sociedade, com formas de individuação e de diferenciação pedagógica, considerando a diversidade sociocultural dos estudantes e a responsabilidade ética e política da parte dos educadores e gestores educacionais (LIBÂNEO, SILVA, 2020), mas é no currículo que a escola concretiza seus propósitos.

As escolas entendidas dessa forma, por meio do pensar crítico, com valorização de diversos saberes e culturas, podem potencializar ações que conduzam a um mundo mais inclusivo, justo e

democrático (PONCE, 2019) no processo de decifração do enigma histórico da baixa consciência crítica em um país que insiste em negar os direitos básicos à sua população.

Em nossa compreensão só quando os demais direitos sociais forem assegurados, garantidos e reconhecidos é que o direito pleno à educação poderá ser, de fato, concretizado.

A ESCUTA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE COMUNICAÇÃO DIALÓGICA

Do ponto de vista metodológico, a opção pela escuta sensível entendida como dispositivo pedagógico de comunicação dialógica, supôs oportunizar às crianças e demais sujeitos da pesquisa-extensão o papel de interlocutores privilegiados no conhecimento e na tomada de decisões sobre as políticas internas das escolas e, aos poucos, criarem as condições para incidir sobre as políticas educacionais.

Sabemos com Paulo Freire (1983) que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. O sentido de extensão para o autor refere-se à troca, ao processo dialético e dialógico existente nas relações entre educador e educando, com reflexão e contraponto de ideias, de forma horizontalizada, sem hierarquias, em uma relação que potencializa diferentes vozes para a formação de sujeitos críticos com vistas ao desenvolvimento emancipatório/libertador de conhecer e de conhecer-se, a partir da realidade, tendo a palavra como expressão da experiência dos sujeitos, com práticas autônomas, afirmativas e emancipatórias (hooks, 2017).

Podemos ampliar essa definição para as relações entre escola e o seu território de pertença. A criação de um ambiente interinstitucional (entre escola pública e universidade e da escola com diferentes setores e atores sociais) de educação, de cuidados e de bem-estar e bem-viver implica em atentar para o diálogo permanente e a criação de ambientes de confiança e de segurança para crianças e adolescentes (e, também, entre os adultos/educadores), entendendo-os como sujeitos aprendentes e em desenvolvimento em diferentes etapas do ciclo de vida intergeracional.

A experiência da escuta sensível nas rodas de conversa leva-nos a compreendê-la como dispositivo de mediação pedagógica ocupando lugar educativo fundamental em um cenário de cultura escolar, em geral, de silenciamento de sujeitos (que são diversos e diferentes) e que estão diretamente imbricados nas idiossincrasias do cotidiano (educadores, crianças, famílias e representantes dos territórios), quanto às decisões internas e ao planejamento do trabalho pedagógico nas escolas, ao evocar subjetividades individuais que ajudam na construção da objetividade institucional, contribuindo para os processos de organização pedagógica das escolas e de humanização dos sujeitos, valorizando os saberes (das escolas e dos sujeitos situados no território), o que pode contribuir para a criação de novos sentidos para as escolas públicas, com possibilidades de reinvenções curriculares e metodológicas.

Nessa direção, Santos, B. (2004) entende a educação em uma perspectiva intercultural, com estímulo à criação do espírito crítico-argumentativo, junto aos conhecimentos acadêmicos e populares que são necessariamente incompletos, provisórios e estão em busca de outros, nas interfaces dos diferentes campos de conhecimento, considerando que as sociedades atuais são complexas e exigem respostas também complexas. Por essa razão trata-se, para o autor, de se construir uma ecologia de saberes ou epistemologias do Sul que visam recuperar e valorizar diferentes conhecimentos que foram historicamente subalternizados e desconsiderados (pelas epistemologias do Norte), com a criação de ambientes em que saberes e sujeitos dialogam e em que todos são educadores: ensinam e aprendem em ambientes horizontalizados, democráticos e de liberdade.

Entendemos que o contexto da pandemia do Covid-19 trouxe um trauma coletivo, ao afetar a sociedade como um todo, seja pela necessidade de isolamento social e pela adoção de novos comportamentos individuais e sociais, seja pela ação ou omissão de governos (especialmente o governo federal) no enfrentamento da doença, revelando diferentes níveis de sofrimentos mentais e emocionais e isso está expresso nas palavras dos sujeitos pesquisados, especialmente as crianças e as famílias. Segundo uma mãe de criança “Parece que estamos vivendo um filme (de terror)”.

Escutar significa dar atenção e importância para a presença e para a voz do outro e o que denominamos de escuta sensível nesta pesquisa representa respeitar e valorizar as necessidades e os desejos das infâncias (crianças e famílias) em contexto, no cenário da pandemia (e também após esse período) e das relações estabelecidas com as escolas, de forma a estimular e reforçar laços sociais mais estáveis entre os sujeitos (educadores das escolas, estudantes, famílias e representantes dos territórios locais). É mais do que escutar, buscar compreender coletivamente os sentidos dos relatos dos participantes das ações da pesquisa-extensão.

A escuta é a possibilidade de a criança construir conhecimentos em um processo de aprendizagens que envolve interesses, motivações, saberes e intenções, expressos como porto seguro e contextualização da ação educativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ARAÚJO, 2008).

As rodas de conversa mostraram ser um instrumento coerente com os objetivos de uma pesquisa participante, trazendo consequências para o cotidiano e a ampliação das concepções educativas das escolas, famílias e territórios locais, criando possibilidades férteis para a construção de ações intersetoriais por meio de redes de ação colaborativas.

Tais redes se apresentam na forma de rizoma que, de acordo com Deleuze e Guattari (2004) compreende uma multiplicidade de relações e que pode se configurar (ou desfigurar) em diferentes sentidos e direções, com dinamicidade (em estado de permanente devir), podendo transformar-se. Em uma perspectiva sistêmica, a totalidade não é a mera soma das partes, mas sim uma aliança entre as partes que apresentam sentidos comuns. Nas palavras dos autores: “[...] um rizoma não tem começo nem fim; está sempre no meio, entre as coisas, é um inter-ser, um intermezzo” (DELEUZE, GUATTARI, 2004, p. 27. Tradução livre).

Os sujeitos pesquisados apresentaram diferentes percepções acerca de como veem as escolas, seus problemas e manifestaram também soluções. No caso das crianças da educação infantil (pré-escola), elas sugerem mudanças arquitetônicas nas escolas, com a criação de ambientes coloridos e diversificados (nas áreas interna e externa), projetos de leitura que envolvam as famílias, ações que envolvam a memória, preservação e patrimônio local, assim como melhorias nos entornos locais que apresentam ausência de equipamentos públicos e, também, sugerem alterações nos ambientes existentes nas escolas. Pela voz de uma criança: “Queria que o parquinho fosse separado para as crianças grandes não quebrarem os brinquedos dos pequenos” — o que indica atenção, cuidado e solidariedade entre as próprias crianças.

As crianças maiores, embora reconheçam a atenção e cuidados dos educadores, insistiram na necessidade de haver mudança nas relações interpessoais nas escolas, especialmente na atuação disciplinar com estudantes ‘transgressores das normas’, por meio de condutas mais democráticas; a reorganização dos espaços e tempos escolares associados à reorganização curricular, com mais atividades de expressão cultural e artística, além do reforço à melhoria da infraestrutura das escolas (já apontado anteriormente).

As crianças em suas breves narrativas expressam o mundo tal como o percebem. Indicam a necessidade de haver maior relação das escolas, estudantes e famílias com os poderes públicos no sentido de reivindicarem melhorias para as escolas e os territórios, sendo manifestada a importância de haver um trabalho pedagógico envolvendo a Câmara de Vereadores da cidade, por exemplo. Vale lembrar que a região das escolas pesquisadas é uma região litorânea com vocação de

turismo e que não apresenta para as infâncias e juventudes opções nesse campo, seja para a fruição cidadã, seja para o desenvolvimento de eventuais escolhas profissionais futuras.

As crianças apresentam ainda os principais desafios das escolas e os recursos disponíveis (ou a sua criação) para a garantia de direitos para as infâncias como, por exemplo, ter maior participação dos pais nas escolas e haver melhorias urbanas nos territórios, expresso na manifestação de uma criança: “Podia ter quadras e praças no bairro em que as crianças que moram ou trabalham nas ruas pudessem usar”.

Na mesma perspectiva um participante da equipe gestora de uma escola adverte: “Antes da pandemia as crianças já viviam confinados, de uma caixa pra outra: apto, carro, escola, *shopping* — o que só piorou com a pandemia.” E outra educadora acrescenta: “Todos precisaremos ser reeducados”.

As famílias sugerem parcerias das escolas com os serviços locais e ressaltam o bom acompanhamento que as escolas, em especial, as equipes gestoras e professores tiveram no período de atividades remotas, além de indicar o tema da segurança local e da população em situação de rua ter espaço nas ações pedagógicas das escolas. Em uma das escolas ocorreu o óbito de uma criança que contraiu a Covid-19, contando com acolhimento coletivo junto à família e ações educativas com as crianças e equipe da escola.

Ao final das rodas de conversa todos os participantes faziam uma apreciação geral de como foi participar da sessão. A maioria relatou alegria, satisfação e gratidão em ser ouvido com atenção e consideraram inusitada tal atitude da escola. Uma avó desabafou: “Parece escola particular”, o que parece expressar uma perspectiva empobrecida por parte de parcela significativa da população do sentido da escola pública e do direito a uma educação de qualidade, como se a expressão da qualidade estivesse na iniciativa privada, discurso por demais engendrado na atual sociedade brasileira, de feição neoliberal, que reforça a ideia de ineficiência do público e da excelência do privado.

Os representantes dos territórios (que se manifestavam ao final das rodas) observaram, em geral, a importância do reconhecimento de suas presenças na colaboração para a visualização dos problemas, recursos e soluções internas e externas às escolas, trazendo para o interior dessas instituições informações e memórias locais e das características dos territórios (Unidades Básicas de Saúde, Conselho Tutelar, proprietários de comércios locais, entre outros) revelando uma vida que pulsa fora da escola e que, a partir do processo de escuta nas rodas de conversa, podem passar a fazer sentido e ser parte orgânica delas.

A participação desses representantes pode juntar-se às finalidades e projetos das escolas (projetos existentes ou a serem criados). Um representante do território, proprietário de comércio local, revelou a surpresa com o convite para participar da roda de conversa, afirmando morar há muito tempo na região e nunca ter conhecido a escola por dentro (pois não tem ou teve filhos ou parentes ali), ao mesmo tempo que sugeriu iniciativas de parcerias com a escola, no sentido de abertura para o território e de junção de esforços para reivindicação de melhorias para o bairro e região, junto aos poderes públicos, o que evidencia a premência da abertura das escolas para os territórios, na forma de diálogo fecundo e propositivo.

Pelo compromisso ético da pesquisa, após o término das rodas de conversa, houve devolutiva dos dados para os sujeitos participantes (e, também, para os não participantes) das escolas, de modo a aferir as visões percebidas nesse processo e promover o planejamento de ações futuras em que o diagnóstico da escuta sensível fizesse parte. Nessas reuniões ficou salientada a necessidade de continuidade do processo de escuta sensível, com propósitos e efeitos específicos para a organização das escolas e das turmas de crianças, consideradas em seus diferentes contextos.

Os relatos dos participantes evidenciam ânimo e disponibilidade, com aprendizagens que podem evoluir ainda no processo de alinhavo e construção de culturas institucionais coletivas.

Em um cenário de descrença política quase generalizada em que passa o país na atualidade e descrédito nas instituições públicas, as ações do projeto de pesquisa-extensão parecem representar uma lufada de brisa de vento arejado no interior das escolas e nos territórios locais, auxiliando na construção de um *ethos* de colegialidade e de produção do que pode ser considerado comum para uma determinada coletividade.

As equipes gestoras das escolas atuam com papel mediador entre a administração pública da educação e os profissionais, estudantes e famílias, com apoio dos representantes dos territórios e alicerçam formas diferenciadas de participação e de expressão, uma vez que a educação atravessa todos esses campos de interações, a ação desses profissionais contribui para a materialização de princípios democráticos na gestão escolar, sendo ressaltadas as dimensões identitárias, de pertencimento, de reconhecimento e de valorização dos diferentes sujeitos participantes. Muitas informações da pesquisa ainda precisarão ser mais elaboradas pelas escolas como a perspectiva intersetorial no nível local, tendo as escolas como instituições interlocutoras centrais para essa finalidade (SPOSATI, 2006; KOGA, 2002).

Importante destacar a importância da continuidade das equipes gestoras nas escolas para garantir sustentação dos projetos em desenvolvimento, considerando que os processos educacionais são lentos e exigem tempo para operacionalização e avaliação. As mudanças anuais das equipes gestoras das unidades escolares (e, também, de professores e demais profissionais) não colaboram com políticas educacionais que respeitam os vínculos e laços construídos nos processos educativos, a partir e pelas escolas, para além do cumprimento das orientações legais e de produzir dados de visibilidade política.

Os dados parciais da pesquisa-extensão indicam que os ambientes internos das escolas, as relações humanas ali construídas e, sobretudo, as percepções de todos os sujeitos na ação investigativa ora realizada necessitam ser consideradas nas políticas internas dessas escolas, em diálogo com os seus territórios de pertença. Implementar políticas de educação integral (MOLL *et al.*, 2012) passa por ler e compreender as diferentes formas como as escolas se organizam e se relacionam territorialmente.

E PARA FINALIZAR (PROVISORIAMENTE...)

Importa-nos, no presente trabalho, contribuir para amplificar as vozes dos sujeitos que fazem a educação, de fato nas escolas, como sujeitos que, em geral, ficam à margem das dinâmicas das políticas educacionais que envolvem o planejamento, o monitoramento e a avaliação dos processos educacionais, adentrando aos seus universos, sobretudo ao imaginário que cerca o mundo das infâncias, colocando-se ao lado das crianças e suas famílias e, para isso, sensibilizar educadores, a iniciar-se pelas equipes gestoras das escolas, apresenta-se como fundamental, na intenção de não só escutar, mas de se criar as condições para que essas vozes (de crianças, famílias e representantes dos territórios) sejam compreendidas em suas singularidades, abraçando-as nas suas inteirezas (FRIEDMANN, 2018, 2013). Isso implica antes, ouvir, com o mesmo cuidado e respeito, os gestores e educadores acerca das culturas escolares e as dificuldades encontradas nos processos cotidianos e participativos nas escolas.

No desenvolvimento da pesquisa-extensão a problematização das escutas nas rodas de conversa tem sido objeto de reflexão nas escolas participantes do projeto e no seu entorno, ensejando parcerias e possibilidades da presença dos territórios nas escolas e das escolas nos

territórios, como situações reais que venham a figurar ações intencionais nos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas, entendidos como formas autônomas e negociadas de realização de pactos coletivos (BONDIOLI, 2004).

Ao ajustar as lentes para olhar os dados parciais da pesquisa, observamos formas críticas de crianças e famílias entenderem o trabalho pedagógico das escolas, a necessidade de reinvenção de formas clássicas de ensinar-aprender e de relacionarem-se com as famílias, além da disponibilidade dos atores locais na criação de redes colaborativas de ampliação de direitos, na co-construção de territórios educativos, superando fragmentações setoriais e o baixo nível de acesso da população aos recursos educativos e culturais existentes nas cidades (SINGER, 2015).

As crianças coexistem em um espaço-tempo diferente do mundo dos adultos, apresentando-se relações de alteridade, de confiança e de respeito que caracterizam a categoria geracional da infância (GOMES, 2018). O direito à educação exerce importante papel na justiça social, por representar um meio essencial capaz de transformar os sujeitos, pelo desenvolvimento pessoal, humano e profissional, quando fortalecido por processos de incentivo à equidade e exercício da cidadania, entendido como direito subjetivo da pessoa, pelo seu caráter de universalidade e de promoção da dignidade humana.

A educação integral, como espaço da dimensão holística e de pluralidade de conhecimentos (escolares, populares e comunitários), com base nos valores da democracia e da solidariedade, com ações educacionais que ensejam arranjos diferenciados de aprendizagens e que têm nas instituições socioeducativas a irradiação da vida do território e da realidade das infâncias locais, significa repensar as temporalidades e os espaços educacionais como capital cultural importante que contemple a integralidade humana, o que exige novos pactos entre sociedade e escola e novos arranjos cotidianos (dentro e fora das unidades escolares), com um compromisso explícito pela defesa da escola pública, que se organiza de forma integrada no plano local (MOLL *et al.*, 2012; SNYDERS, 1996; ARROYO, 2010; CURY, 2002).

O período das infâncias representa uma explosão infinita de aprendizagens em que o educar- cuidar se mostram indissociáveis, como valor em si e não como preparação das crianças para o futuro, que se mostra incerto e duvidoso no contexto atual. As vozes das famílias e dos territórios colaboram na dimensão educativa ampliada do processo socializador que vai além da escolarização.

As ações da pesquisa-extensão até aqui realizadas ratificam a centralidade das escolas públicas em ações intersetoriais, por escolas mais humanas e socialmente justas e a escuta sensível como instrumento potente de comunicação dialógica, envolvimento e compromisso dos sujeitos que fazem as escolas na elaboração de ações e políticas locais e integradas. Ao serem escutados, os sujeitos reinterpretem e atuam sobre as Políticas Educacionais existentes (BALL, MAINARDES, 2011). O próximo passo da pesquisa-extensão é a criação de condições para a elaboração de redes colaborativas de proteção às infâncias, co-gestadas em territórios.

Há ainda os limites: a dificuldade de haver encontros presenciais no contexto da pandemia, além do desafio de construir outros modos de viver juntos em território, como ambientes de aprendizagens coletivas, por meio da reflexão sobre a materialidade dos territórios que transcendem os edifícios das escolas, indicando possibilidades de reinvenção de tempos, rituais e formas escolares e populares de ser-estar no mundo, construindo uma responsabilização coletiva pelo direito das crianças viverem os tempos das infâncias, em que o direito à educação é peça-chave.

Tal como no provérbio africano “[...] é preciso uma aldeia para educar uma criança”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonçalves. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo, v. 31, n. 113, 2010. p. 1381-1416. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302010000400017&lng=e&tlng=e. Acesso em 2 jun. 2020.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001. p. xxvii-xviii.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução de Fernanda Landucci Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2006.
- BRASIL. *Lei Federal n. 13.257/2016*. Institui o Marco Legal para a Primeira Infância. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em 25 mar. 2023.
- BRASIL. *Lei Federal n. 13.005/2014*. Institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 15 mar. 2023.
- BRASIL. *Lei Federal n. 8.069/1990*. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 5 jan. 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 nov. 2022.
- BRONZO, Carla; VEIGA, Laura da. Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 92, nov. 2007. p. 5-21.
- CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 25-42.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. 2002. p. 245-262. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em 10 jun. 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London / NY: The Continuum Publishing Company, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. edição. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FRIEDMANN, Adriana (org.). *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. Centro de Pesquisa e Formação do SESC/São Paulo, 2018. Disponível em https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Processo_Escuta_Observacao_Crianças.pdf. Acesso em 10 set. 2020.
- FRIEDMANN, Adriana. *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOMES, Marineide de Oliveira. Notas sobre as infâncias e o direito à educação em tempos pandemônicos. In: CHARLOT, Bernard *et al.* (org.). *Por uma educação democrática e humanizadora*. São Paulo: EADes; Uniprosa; Educom, 2021, p. 73-76. Disponível em <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso em 10 jun. 2022.
- GOMES, Marineide de Oliveira. Entre as políticas para as infâncias e as pesquisas com crianças. In: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (org.). *Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares*. Natal: EDUFRN, 2018, p. 177-189. Disponível em [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26927/1/Pesquisa%20%28auto%29%200biogr%0c3%0a1fica%20em%20educa%0c3%0a7%0c3%0a3o.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26927/1/Pesquisa%20%28auto%29%20biogr%0c3%0a1fica%20em%20educa%0c3%0a7%0c3%0a3o.pdf). Acesso em 10 jun. 2022.
- GONDIM, Linda; LIMA, Jacob Carlos. *A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso*. São Carlos: UFSCar, 2006.
- GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002. p. 41-60.
- KOGA, Dirce. Cidades entre territórios de vida e territórios vivido. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 72, nov. 2002. p. 23-52.
- LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional*. Araraquara, v. 24, n. esp. 1, ago. 2020. p. 816-840. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em 10 jun. 2022.
- MOLL, Jaqueline *et al.* *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa. *Crianças narradoras e suas vidas cotidianas*. Rio de Janeiro: Ed Rovel, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. A formação de professores como pedagogia da relação. *RELAdeI*, 9 (1). Didáctica, Currículo y Derechos de la Infancia, ago. 2020. p. 43-52.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Sara Barros. *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008. (Coleção Infância).

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun. 2005. p. 27-40. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514003.pdf>. Acesso em 5 jan. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os direitos da criança*, 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 5 jan. 2022.
- ORIOLO, Maria Rita. Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência Curumim. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). *Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações*. São Paulo: SESC, 2015. p. 123-152.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- PONCE, Branca Jurema. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção a justiça social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, jul./set. 2019. p. 794-803. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229/29947>. Acesso em 5 jan. 2022.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: EdUSP, 2007.
- SINGER, Helena (org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola*. (Coleção Territórios Educativos, v. 1). São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Territorios-Educativos_Vol1.pdf. Acesso em 10 jun. 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Na oficina do sociólogo artesão* (aulas 2011-2016). São Paulo: Cortez, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SNYDERS, George. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SPOSATI, Aldaíza. Gestão pública intersetorial: sim ou não? comentários de experiência. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 85, mar. 2006. p. 133-141.
- TONNUCCI, Francesco. Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual. *La Nación* (Argentina), 21/04/2020. Disponível em <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonnucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227?fbclid=IwAR2kjeEglt-oqXXXtaJ5NbWse1OH9oYVTieLFhBFbY8lRogU3Vt3k6KVrQ4>. Acesso em 5 jan. 2022.
- WARCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

*Submetido em julho de 2022
Aprovado em dezembro de 2022*

Informações da autora

Marineide de Oliveira Gomes
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
E-mail: neide.ogomes@gmail.com
ORCID: [0000-0002-2929-4888](https://orcid.org/0000-0002-2929-4888)
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5335835681705245>