



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Aline Ribeiro de Sousa Baptista

**Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos:
narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência**

Duque de Caxias

2024

Aline Ribeiro de Sousa Baptista

**Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos:
narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Luciana Alves

Duque de Caxias

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

B222 Tese	<p>Baptista, Aline Ribeiro de Sousa Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência. / Aline Ribeiro de Sousa Baptista - 2024. 157 f.</p> <p>Orientador(a): Luciana Alves Pires.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>1. Pedagogia da escuta - Teses. 2. Escuta ativa - Teses. 3. Periferias – Teses. 4. Mininarrativas – Teses. I. Souza, Flávia Faissal de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 37.01</p>
--------------	---

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline Ribeiro de Sousa Baptista

**Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos:
narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 21 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Luciana Alves (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dr.^a Virgínia Louzada

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dr.^a Luciana Velloso

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof. Dr. Renato Nogueira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2024

AGRADECIMENTOS

O patriarcado já te tirou tudo:
bens, capital, saúde,
você vai deixar que ele
também te tire seu mestrado?

Luciana Alves

Só foi possível o meu caminhar até aqui graças às mãos de muitas mulheres que construíram comigo esta estrada e arrancaram ao meu lado os obstáculos que surgiram. Meu agradecimento é 100% feminino, destaca e honra a força de um divino feminino que ampara, que acolhe, que sabe na prática o que é sororidade.

“O patriarcado já te tirou tudo: bens, capital, saúde, você vai deixar que ele também te tire seu mestrado?”, essa frase, que também utilizo como epígrafe, é de extrema importância, ela me foi dita pela minha querida orientadora, que hoje tenho o privilégio de na vida pessoal considerar uma amiga, a Professora Doutora Luciana Alves, quando estava decidida a desistir do mestrado. Com essa frase ela me fez lembrar o quanto sonhei em cursar um mestrado em uma universidade pública, esperei mais de uma década para poder realizar este sonho, pois antes fui servir ao patriarcado. Nunca irei esquecer esta frase, Lu, serei sempre grata pela sua sensibilidade de perceber a importância deste mestrado em minha vida e não ter permitido que eu desistisse dele, assim como você nunca desistiu de mim. Minha mudança de linha de pesquisa se deu graças a Cilda, minha amiga Cildinha, que fez a ponte entre Luciana e eu, me inserindo em um grupo de pesquisa com mulheres fortes, com histórias motivadoras e cheias de alegria e acolhimento, agradeço a cada uma de vocês pela valiosa troca que realizamos a cada encontro.

Como conseguiria cumprir todas as demandas que um mestrado exige tendo que trabalhar, cuidar de uma filha, de dois cachorros, de uma casa, entre tantas outras tarefas atribuídas a uma mãe solo? Sem uma rede de apoio seria humanamente impossível, mas fui contemplada com a incansável dedicação da minha amiga Cláudia Arlete, que desde que Maria Luisa tinha apenas 10 meses está ao meu lado e é graças a ela que consegui voltar tranquilamente para a minha vida profissional sabendo que minha filha estava com aquela que cuida dela como uma verdadeira vovó que é, pois laços de afetividade não é tipo sanguíneo que

determina. Claudinha, minha eterna gratidão por você topar todos os desafios que apareceram em minha vida nesses quase 10 anos: adotar dois cachorrinhos, assumir a direção de duas creches, fazer uma pós-graduação lato sensu, mudar duas vezes de casa e de cidades, fazer mestrado, sem você nada disso seria possível.

O motivo principal que me fez não querer perder mais nada para o patriarcado foi você, minha amada filha, Maria Luisa. Você com apenas 9 anos já me ensinou tanto sobre a força feminina que nem imaginava que ao querer ser um exemplo para você acabo lhe tendo como um exemplo da criança que eu queria ter sido e me orgulho demais de você, do seu caráter, da sua bondade, do seu poder de resiliência, você é a prova do quanto uma educação pautada na escuta ativa é de extrema importância desde a primeira infância. Nos momentos mais difíceis é você que vejo ao olhar para o lado, nos felizes também, você é minha companheira de vida, nossas conversas sempre cheias de aprendizado mútuo e um ótimo humor. Dedico essa dissertação a você, minha filha, que me fez ter certeza de que é possível quebrar ciclos e não reproduzir em nossos filhos as infâncias silenciadas que tivemos. No auge de uma depressão você me viu chorando e perguntou o motivo do meu choro, ao te contar que estava pensando em sair do mestrado você me olhou e falou: “eu não quero que você saia, gosto de ver você estudando”, as lágrimas rolaram com medo de lhe decepcionar, queria lhe mostrar que estudar e realizar conquistas através dos estudos vale a pena, assim você me fez vencer a depressão e nós seguimos vencendo juntas todos os dias.

À toda Comunidade Escolar da Creche Municipal Samora Machel, em especial às crianças que participaram desta pesquisa com tamanho entusiasmo, me ensinaram tanto, sem elas este trabalho não seria possível, aos seus responsáveis que assinaram a autorização de uso de imagem dando assim o maior aval e prova de confiança a esta pesquisa. Agradeço ao território Samora Machel que me acolhe diariamente, cada vizinha da creche, funcionárias da padaria, profissionais da educação e da saúde de instituições próximas, aos nossos alunos e ex-alunos, aos seus responsáveis, e a todas as pessoas que me reconhecem enquanto educadora deste espaço.

Agradeço à espiritualidade, meus mentores, minha família espiritual, minha vovó Geny que segue do plano espiritual me guiando, às almas boas, tranquilas e magnânimas que sempre me ajudam e me cercam com pessoas do bem. A Nossa Senhora, Maria Madalena e Oxum, divindades femininas que se fazem presentes em meu caminhar, sendo parte da minha história e da mulher que me tornei.

RESUMO

BAPTISTA, Aline Ribeiro de Sousa. *Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência*. 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

A presente pesquisa tem como finalidade abordar uma pedagogia da escuta através da investigação que busca/tenta viver experiências com as crianças nos cotidianos de creche em território de favela. O estudo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola, explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes, e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche. Esta pesquisa foi realizada com alunos de faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade matriculados na Creche Municipal Samora Moisés Machel, que pertence à rede pública da cidade do Rio de Janeiro e se encontra localizada no território do Complexo de Manguinhos, mais precisamente na comunidade conhecida como Mandela II. A pesquisa assume um caráter autobiográfico por ser exercido por uma professora pesquisadora, que se debruça sobre a própria prática. Trago os exercícios de memória presentes em meus cadernos de campo e diários de bordo. A escuta e a narrativa estão nas experiências com as crianças nos territórios de favela: Complexo de Manguinhos e adjacências, e sua relação com a necessidade do debate, de falar e de ser ouvida. Nesse sentido, este trabalho aspira argumentar que a escuta ativa engajada é fundamental para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, destacando a importância de incorporar a pedagogia da escuta na prática educacional para criar um ambiente de aprendizagem mais participativo, colaborativo e inclusivo, inquietando a discussão nos conceitos apresentados por Veia Vecchi (2017), Paulo Sérgio Fochi (2019), Paula Sibilía (2016), Paulo Freire (2019), Conceição Evaristo (2017), Marcus Faustini (2009), Carolina Maria de Jesus (2014), e Walter Benjamin (1989).

Palavras-chave: Pedagogia da escuta. Escuta ativa. Periferias. Mininarrativas. Experiências.

ABSTRACT

BAPTISTA, Aline Ribeiro de Sousa. *Childhood experienced in a peripheral context: mini-narratives based on listening at the Samora Moisés Machel Municipal Nursery*. 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

The purpose of this research is to address a pedagogy of listening through research that seeks/attempts to live experiences with children in day care centers in slums. The study seeks to create an active listening relationship in interpersonal communication and how it can be experienced at school, exploring the theories and concepts related to listening, as well as the pedagogical approaches that emphasize its importance in learning through playful practices and how the pedagogy of listening can be experienced in the day care center. This research was carried out with students aged between 4 and 5 years old, enrolled in the Creche Municipal Samora Moisés Machel, which belongs to the public network of the city of Rio de Janeiro and is located in the territory of Complexo de Manguinhos, more precisely in the community known as Mandela II. The research takes on an autobiographical character as it is carried out by a researcher teacher, who focuses on her own practice. I bring the memory exercises present in my field notebooks and logbooks. Listening and narrative are in the experiences with children in favela territories: Complexo de Manguinhos and surroundings, and their relationship with the need for debate, to speak and to be heard. In this sense, this work aims to argue that engaged active listening is fundamental for meaningful learning and for the development of social and emotional skills, highlighting the importance of incorporating listening pedagogy into educational practice to create a more participatory, collaborative and inclusive learning environment, disquieting the discussion by the concepts presented by Veia Vecchi (2017), Paulo Sérgio Fochi (2019), Paula Sibilía (2016), Paulo Freire (2019), Conceição Evaristo (2017), Marcus Faustini (2009), Carolina Maria de Jesus (2014), Walter Benjamin (1989).

Keywords: Listening pedagogy. Active listening. Peripheries. Mini-narratives. Experiences.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 –	Programa de Pós-Graduação em Educação	36
Figura 3 –	Complexo de Manguinhos	40
Figuras 4 e 5 –	Fachada do edifício da Creche Samora Machel.....	44
Figuras 6 e 7 –	Praça Maria Emanuela	44
Figuras 8, 9 e 10 –	Estrutura da região da creche	45
Figura 11 –	Coordenadorias Regionais de Educação	49
Figuras 12 e 13 –	A experiência das frutas iniciando com a banana	75
Figuras 14, 15 e 16 –	Heitor explorando a banana pelo tato e paladar	76
Figura 17 –	Ítalo e Valentina observam a banana	76
Figura 18 –	Maria Eduarda sente a textura da banana sem casca	77
Figura 19 –	Maria Eduarda faz careta pela uva azeda.....	78
Figuras 20 e 21 –	Maria Eduarda e Heitor comem frutas	78
Figura 22 –	Sávio, Ana Alícia e a uva azeda.....	79
Figuras 23, 24 e 25 –	Valentina e a uva.....	80
Figuras 26 e 27 –	Sávio desenha com as cascas de uvas	80
Figura 28 –	Escultura de frutas de Ítalo.....	81
Figura 29 –	Grupo espalhando folhas secas	81
Figura 30 –	“Chuva de folhas”	82
Figura 31 –	Grupo jogando folhas.....	82
Figura 32 –	Grupo sentindo folhas com os pés	83
Figura 33 –	“Anjinho” de Sávio	83
Figuras 34, 35 e 36 –	Bernardo fazendo “chover” folhas secas	84
Figuras 37 e 38 –	Dança de Lara entre as folhas secas	85
Figuras 39 e 40 –	Disponibilizando material ao grupo	85
Figuras 41 e 42 –	Grupo preocupado com o “se sujar”	86
Figuras 43 e 44 –	Manuseando a argila	86
Figura 45 –	Sávio com seu Scooby	87
Figura 46 –	Everton e seu copo	87
Figura 47 –	Igor fez uma pizza.....	87
Figura 48 –	Maria Fernanda esculpindo	87

Figura 49 –	Construindo um vulcão	87
Figuras 50 e 51 –	Autorretrato de Bernardo com sua bola	88
Figuras 52, 53 e 54 –	A descoberta da folha seca como molde na argila	88
Figura 55 –	Sávio e seu coelho com orelhas de folhas secas	89
Figura 56 –	Everton e seu bolo com velas de carvão	89
Figura 57 –	Maria Eduarda com sua piscina de folhas secas	90
Figura 58 –	Igor e seu bolo em argila, carvão e folhas secas	90
Figura 59 –	Kayque com seu bolo de argila	90
Figura 60 –	Valentina e seu bolo	91
Figura 61 –	Rayanne utiliza a argila com as folhas secas para a confecção de arranjos de plantas	91
Figuras 62 e 63 –	Rayanne utilizando a argila para desenhar corações.....	91
Figura 64 –	Valentina seguindo a ideia de Rayanne e criando também um “negócio de desenhar”	92
Figura 65 –	Maria Fernanda observa Valentina	92
Figura 66 –	Valentina utiliza um pedaço de carvão para escrever letras Diversas.....	92
Figuras 67 e 68 –	Um grupo se reúne ao redor do feito de Valentina e Rayanne. Juntos começam a fazer desenhos e letras	93
Figura 69 –	As crianças utilizam dedos e pedaços de carvão para escrita, e as próprias mãos para apagar	93
Figuras 70, 71, 72 e 73 –	Arremesso de argila	94
Figuras 74 –	Todos conferindo a posição de suas bolas de argila na parede	94
Figura 75 –	Texturas com a argila.....	95
Figura 76 –	A textura do tecido cru na argila.....	95
Figura 77 –	Igor cria a escultura de um barquinho com as texturas criadas com a argila.....	95
Figura 78 –	Igor descobre que também é possível reproduzir na argila a textura do piso de alto relevo	96
Figuras 79 e 80 –	Técnica de estampa com argila	96
Figuras 81 –	Peixe de Sávio.....	97
Figuras 82 –	Trem de argila	97
Figura 83 –	Alícia e Rayanne mostram, animadas, seus braços e suas	

	mãos sujas de argila	98
Figuras 84 e 85 –	Maria Eduarda suja de argila	98
Figura 86 –	Lara sorri ao perceber suas mãos e braços sujos de argila.....	99
Figura 87 –	Alícia também mostra felicidade com suas mãos e braços Sujos.....	99
Figura 88 –	Bernardo utiliza o socador para moer o carvão.....	99
Figura 89 –	Bernardo peneira o material socado enquanto Maria Fernanda Observa	99
Figura 90 –	Maria Eduarda coloca a água no carvão moído e mistura com a ajuda de Bernardo até ficar na consistência da tinta	100
Figura 91 –	Maria Eduarda testa a tinta no tecido cru.....	100
Figura 92 –	Maria Fernanda se une a Maria Eduarda na pintura com a tinta de carvão	100
Figura 93 –	Maria Eduarda fica surpresa ao ver que a tinta feita de carvão com água “funciona”, e compara a pintura com a tinta de carvão com a feita com a tinta guache concluindo que “ficam iguais”	100
Figura 94 –	Davi faz o super-herói Pantera Negra com a tinta de carvão..	101
Figura 95 –	Maria Fernanda, Alícia e Alef escrevendo letras no tecido cru com a tinta de carvão	101
Figura 96 –	Igor fazendo um coração com a tinta de carvão.....	101
Figura 97 –	Igor decide utilizar uma folha seca como carimbo	101
Figura 98 –	A tinta de carvão se torna uma sensação entre as crianças	101
Figura 99 –	O grupo ao redor do tecido cru aumenta.....	102
Figura 100 –	Maria Eduarda desenha o colega Sávio utilizando a tinta de carvão e as tintas guache	102
Figura 101 –	A estampa do tecido decorado pelas crianças começa a tomar forma com a mistura das tintas	102
Figura 102 –	A estampa é finalizada com a ideia das crianças de carimbar suas mãos no tecido.....	102
Figura 103 –	Um grupo de crianças descobrem uma joaninha no solário....	103
Figura 104 –	Começam a observar o inseto. “Ela não morde”, afirma Lara	103
Figura 105 –	As crianças encontram mais joaninhas e chegam à conclusão	

	que é a mãe e o pai da primeira encontrada	103
Figura 106 –	Em algum momento, eles descobrem que as joaninhas morreram. “Não vai ter como enterrar, não tem terra aqui”, conclui Lara.....	103
Figura 107 –	Então Alef pega folhas e carvão para “enterrar” as joaninhas, Sávio o ajuda.....	104
Figura 108 –	Ao colocar os elementos da natureza em cima dos insetos Alef se preocupa: “Assim elas vão morrer!”, e imediatamente Sávio o lembra que já estão mortas.....	104
Figura 109 –	Apresentação das cédulas.....	104
Figura 110 –	O grupo se organizando	104
Figura 111 –	A fila do caixa	105
Figura 112 –	Valentina no caixa e Lara como cliente	105
Figura 113 –	Trio de meninas conta cédulas	105
Figura 114 –	Maria Cecília no caixa	106
Figura 115 –	Grupo no caixa.....	106
Figura 116 –	Contando com os dedos	107
Figura 117 –	Contando com a mente.....	107
Figura 118 –	Trocando o dinheiro	108
Figura 119 –	Dupla com as cédulas.....	108
Figura 120 –	Lara no caixa.....	109
Figura 121 –	Valentina na função de cliente encena uma mãe que leva sua filha bebê ao mercado com ela.....	109
Figura 122 –	Heitor Conceição se movimenta	110
Figura 123 –	Valentina e Maria Eduarda movimentam-se.....	110
Figura 124 –	Descobrimo o projetor.....	110
Figura 125 –	Experimentando o projetor.....	110
Figura 126 –	Valentina, Rayanne e o projetor.....	111
Figuras 127, 128 e 129 –	Grupo confeccionando personagens	111
Figuras 130 e 131 –	Grupo animado com as sombras	112
Figuras 132 e 133 –	Heitor Lima, Rayanne e o “Lobo Mau”	112
Figuras 134, 135, 136 e 137 –	Contando histórias com as sombras	113

Figura 138 –	Livro utilizado.....	113
Figura 139 –	Apresentação do livro	113
Figura 140 –	Contando a história	114
Figura 141 –	Rayanne e o coração	114
Figura 142 –	Lara fazendo a “cobra”	114
Figura 143 –	O grupo descobre a possibilidade de unir os pedaços de arame a fim de aumentar o comprimento	115
Figuras 144 e 145 –	Heitor Conceição utiliza os arames para construir os numerais 11 e 12.....	115
Figura 146 –	Heitor de Lima também utilizou os arames para a confecção de numerais: 1, 2, 3, 4	115
Figura 147 –	Rayanne se dedicou na elaboração das vogais.....	115
Figuras 148 e 149 –	Maria Eduarda criando a bola	116
Figuras 150 e 151 –	Rayanne, Maria e Valentina fazendo chaves	116
Figura 152 –	Heitor Conceição com a consoante “v”, que o próprio confeccionou	117
Figuras 153 e 154 –	Lara mostra com orgulho suas produções: “balão”, “cadeira de praia”, “pato”, “vogais”	117
Figura 155 –	“Meu M&M.”, explicou Heitor Lima sobre a sua criação arrancando dos colegas do grupo um sonoro coro de: “eu gosto”, “eu amo”	118
Figuras 156 e 157 –	Maria Eduarda representou, através dos arames, as expressões de “alegria” e “tristeza”	118
Figura 158 –	Escrita através do arame	119
Figura 159 –	O grupo observa dois vasos de orquídeas: um florido e outro sem flores	119
Figuras 160, 161 e 162 –	Alícia, Igor e Davi interagindo com as flores	120
Figura 163 –	Textura das orquídeas	120
Figuras 164 e 165 –	O grupo utiliza o tato para sentir a textura das flores. Igor observa que a flor “é roxa”	121
Figura 166 –	Diferenças entre orquídeas.....	121
Figura 167 –	Orquídea sem flor.....	121
Figura 168 –	Observando as raízes	122

Figura 169 –	Alícia e Ysadora com a orquídea	122
Figura 170 –	Igor com a orquídea sem flor	123
Figura 171 –	David apontando a folha ainda verde.....	123
Figuras 172, 173, 174, 175 e 176 –	As crianças, concentradas, desenhavam as orquídeas à sua Frente	124
Figuras 177 e 178 –	Alícia apresenta seu desenho	125
Figura 179 –	Comparação do desenho de Alícia com a planta	125
Figura 180 –	Desenho de Alícia	125
Figura 181 –	Ysadora apresenta seu desenho.....	126
Figura 182 –	Desenho de Ysadora.....	126
Figura 183 –	Igor apresenta seu desenho	126
Figura 184 –	Desenho de Igor	126
Figura 185 –	Bernardo apresenta seu desenho	127
Figura 186 –	Desenho de Bernardo	127
Figura 187 –	Mensagem aos pais I.....	134
Figura 188 –	Mensagem aos pais II.....	135
Figura 189 –	Faixa de festa julina	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pilares da SME.....	48
Quadro 2 –	Educação em números	54
Quadro 3 –	Unidades por CRE	56
Quadros 4 e 5 –	Excerto do edital de chamamento	58
Quadro 6 –	Instituições privadas de educação infantil	59

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	MEMORIAL: TRÂNSITOS, TRANSIÇÕES, TERRITÓRIOS E ITINERÂNCIA	19
2	HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS QUE CONSTRUÍRAM UM ESPAÇO DE TROCA	37
2.1	Complexo do Manguinhos: um contexto histórico na construção da Creche Municipal Samora Machel em território periférico	37
2.2	Nós somos a Educação Infantil na rede	47
3	PEDAGOGIA DA ESCUTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MININARRATIVAS ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA NA CRECHE MUNICIPAL SAMORA MACHEL	64
3.1	Sentindo as frutas	75
3.2	Expressões corporais com folhas secas	81
3.3	As múltiplas potencialidades da argila	85
3.4	A tinta de carvão	99
3.5	A descoberta e a morte da Dona Joaquina	103
3.6	Relações financeiras e sociais	104
3.7	Espetáculo das sombras	109
3.8	Formas através do arame	113
3.9	Observação e registro das fases das orquídeas	119
	CONCLUSÃO	128
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICE – Termos de consentimento	140

INTRODUÇÃO

Meu nome é favela
 É do povo, do gueto a minha raiz
 Becos e vielas
 Eu encanto e canto uma história feliz
 De humildade verdadeira
 Gente simples de primeira
Arlindo Cruz

Vivemos em uma sociedade onde o patriarcado silencia as crianças, assim como faz da mulher submissa, não dando lugar de fala para ambos os grupos. Na infância, a criança é ensinada a calar, a sentar, a abaixar a cabeça, a não correr, a não se expressar, cresce doutrinada apenas a obedecer, a não questionar, a ouvir sempre o famoso “porque sim!” como resposta para suas dúvidas que na maioria das vezes são muito pertinentes. Adulterizar (Alves; Nogueira, 2021) as crianças é um comportamento histórico que era realizado em famílias da elite para que elas fossem tratadas de forma privilegiada pela alta sociedade, porém no contexto periférico tal ato ganha outra motivação. No contexto de uma infância silenciada e em território periférico, o capítulo 1: “Memorial: Trânsitos, transições, territórios e itinerância” aborda a temática no ponto de vista da autobiografia e trabalha com autores pesquisadores e conhecedores da região apresentada (Faustini, 2009; Jesus, 2014; Krenak, 2022; Ribeiro, 2012; Freire, 2019).

A pedagogia da escuta se faz necessária principalmente no contexto periférico, de uma infância em que há a tentativa de silenciá-la com responsabilidades que lhe são atribuídas nesta faixa etária; com inspiração nos Vagabundos Eficazes de Deligny, procuramos investir de forma estética na alteração das circunstâncias em torno das subjetividades marcadas por uma prematuridade social, principalmente através de uma sexualização precoce e pelo culto à violência. Longe das perspectivas redentoras morais ou revolucionárias, Deligny aponta para uma relação com a infância de proximidade, ao afirmar: “o que queremos com esses moleques é ensiná-los a viver, não a morrer. Ajudá-los, não os amar” (Deligny, 2018, p. 11), sendo socializadas através de um processo de prematuridade social (ibid.).

Prematuridade social, como: cuidar dos irmãos mais novos, sair da sua aula na escola de Ensino Fundamental 1 para buscar na creche os irmãos caçulas sem poder sequer parar para conversar com os colegas de sua faixa etária depois da aula, responsabilidades que deveriam

ser de seus responsáveis legais, mas que em muitas realidades são famílias formadas por mães solas que tem que trabalhar para sustentar suas casas e que só lhes resta a opção de transformar a criança primogênita em sua rede de apoio.

A periferia pode ser definida como uma região que se encontra na borda ou na margem de um centro urbano ou econômico. Essa região geralmente é caracterizada por apresentar baixo nível de desenvolvimento socioeconômico, infraestrutura precária, falta de serviços públicos básicos e alta concentração de população de baixa renda. As periferias são formadas geralmente por áreas urbanas que surgiram como resultado do processo de expansão das cidades e que se encontram distantes do centro histórico. A falta de investimentos públicos nessas áreas faz com que a infraestrutura seja precária, o que resulta em dificuldades no acesso a serviços básicos como saúde, educação e transporte. Além disso, as periferias apresentam características sociais que as diferenciam do centro urbano. A população que reside nessa região geralmente é formada por pessoas de baixa renda, que muitas vezes são migrantes de outras regiões do país ou imigrantes de outros países. O mercado de trabalho nessas áreas é limitado e os empregos disponíveis geralmente são informais e mal remunerados. Devido às condições precárias de vida, as periferias são frequentemente associadas a problemas sociais como violência, criminalidade, falta de acesso à cultura e à informação. Esses problemas se agravam com a falta de políticas públicas efetivas que possam reduzir as desigualdades e melhorar a qualidade de vida da população. Em resumo, a periferia pode ser definida como uma região marginalizada que apresenta baixo nível de desenvolvimento socioeconômico e que se encontra na borda ou na margem de um centro urbano ou econômico. O enfrentamento dos problemas nessas áreas requer políticas públicas efetivas que possam promover o desenvolvimento social e econômico, a melhoria da infraestrutura e o acesso a serviços básicos.

Manguinhos, como qualquer área considerada como favela, no Rio de Janeiro, sofreu com a dessimetria e com o descompasso entre a formulação e a prática das políticas públicas, fossem elas habitacionais, urbanas ou sociais. Ao longo de cem anos de ocupação paulatina, foram elaborados projetos visando a transformar a região, pela via do saneamento, do planejamento urbano, do zoneamento e da industrialização (Fernandes, 2009, p. 27).

Na localidade em que se encontra a creche, a criança também é silenciada pelo barulho do tiro, pela entrada da polícia, pelos conflitos armados, seus passos são controlados dentro de seu território que não oferece segurança para que ela possa correr livremente na rua, tendo que ficar trancada em uma casa de poucos metros quadrados dividida com vários membros do

núcleo familiar, sendo assim o local mais espaçoso que frequentam, que tem espaço para correr, é a creche.

Nesse contexto, a necropolítica intensifica a diferença social a partir do momento em que o poder político determina quem vive e quem morre, que exerce o controle sobre as populações por meio do uso da violência e da morte, nos quais certas populações são tratadas como dispensáveis. “Se entendermos que a necropolítica significa a transformação de vida em mercadoria, fazendo as pessoas serem descartáveis” (Alves; Nogueira, 2021, p. 126), isso pode assumir muitas formas, desde o uso de violência policial e força militar até a imposição de políticas econômicas que levam à pobreza e privação generalizadas. A necropolítica está presente nas democracias liberais, onde muitas vezes é mascarada pela retórica da segurança e da intervenção humanitária, reconhecer sua existência é o primeiro passo para o desenvolvimento de novas formas de política que priorizem a dignidade e o bem-estar de todos os seres humanos. O capítulo 2, “Histórias e vivências que construíram um espaço de troca”, apresenta o território em que a creche se situa no seu subcapítulo 2.1, denominado: “Complexo de Manguinhos: um contexto histórico na construção da Creche Samora Machel em território periférico”, além de relatar a história de sua formação (Fernandes, 2009). O subcapítulo 2.2, “Nós somos a Educação Infantil na rede”, aborda circulares, decretos, dados, números e tabelas referentes à rede pública municipal da qual a creche integra, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, realizando uma análise teórica baseada no livro “Sociedade do Cansaço” (Han, 2017).

Pensando na educação como processo de infancialização e “por que mini-histórias?”, decidimos trabalhar com as Zonas de Emergências de Infâncias (ZEI’s) que são definidas como dimensão aberta das conexões, conversações e experimentações que dão margem ao desconhecido em vias de reconstrução somadas aos blocos de sensação, atravessamentos estéticos e transindividualidades, oferecendo consistência para uma esfera de indeterminação que surge de forma autônoma e temporária dos blocos de sensações e prazer estético que nos atravessam. Iniciamos assim a construir “mini-histórias” em um trabalho de pesquisa de campo realizado na Creche Municipal Samora Machel, que fica localizada no Complexo de Manguinhos, no acesso ao Mandela II, na cidade do Rio de Janeiro. As experiências realizadas para a construção das “mini-histórias” serão expostas no capítulo 3, “Pedagogia da escuta na primeira infância: Mininarrativas através da experiência na Creche Municipal Samora Machel”, tendo como embasamento teórico autores que definem os conceitos de mini-histórias, exibição

da vida privada, exposição, performance, narrativas, itinerância, experiências (Vecchi, 2017; Sibilia, 2016; Fochi, 2019a; id., 2019b; Han, 2017a; id., 2017b; id., 2021a; Benjamin, 1987).

Essa pesquisa busca desenvolver, em interação com diversas partes, um conjunto de experimentos sobre uma abordagem pedagógica que valoriza a escuta, criados a partir de uma análise teórica profunda combinada com o conhecimento prático de profissionais e crianças do dia a dia. Informações que podem vir a ajudar na compreensão do currículo da cidade do Rio de Janeiro e, sobretudo, colaborar para a sua implementação concreta na rotina das unidades escolares da rede pública municipal.

Ansiamos que esse trabalho possa ser uma fonte de informação para futuras pesquisas sobre o território do Complexo de Manguinhos e acerca do tema pesquisado, e que também venha a ajudar na formação e desenvolvimento contínuo de profissionais da educação, orientando a gestão da educação infantil municipal e incentivando abordagens pedagógicas participativas e dialógicas nesse contexto.

1 MEMORIAL: TRÂNSITOS, TRANSIÇÕES, TERRITÓRIOS E ITINERÂNCIAS

Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Piiiiii

Estação de Caxias
de novo a correr
de novo a dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Vigário Geral
Lucas
Cordovil
Brás de Pina
Penha Circular
Estação da Penha
Olaria
Ramos
Bonsucesso
Carlos Chagas
Triagem, Mauá

Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo

parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Tantas caras tristes
querendo chegar
em algum destino
em algum lugar

Só nas estações
quando vai parando
começa a dizer
se tem gente com fome
dá de comer
se tem gente com fome
dá de comer
se tem gente com fome
dá de comer

Mas o freio de ar
todo autoritário
manda o trem calar
Psiuuuuuuuuuuuu

Solano Trindade

Reviver a trajetória que me tornou quem hoje sou é relembrar as contradições que me formaram, as escolhas que fiz e que me fizeram chegar até o magistério público e ao mestrado em educação. Passei minha infância e adolescência praticamente toda no bairro da Chacrinha em Duque de Caxias, na casa da minha avó materna, Dona Geny, apesar de morar no bairro vizinho, na Vila São Luiz, era só descer um morro e estava na rua da minha avó. Morro de barro citado por Marcus Faustini em seu “Guia afetivo da periferia” com a lembrança de quando foi

asfaltado: “o dia em que chegou asfalto na rua vizinha foi a apoteose dos carrinhos de rolimã [...]. O bairro inteiro visitava a rua asfaltada [...]. A expectativa de mais ruas asfaltadas virava o centro das conversas em esquinas e finais de missa no bairro” (Faustini, 2009, p. 148). Afinal, em dias de chuva o barro virava lama e os trabalhadores tinham que sair com sacolas plásticas de mercados nos pés, além das enchentes que levavam bichos, como rãs, e doenças para dentro das casas. A alegria da garotada era o Barbudo, “que ficava na esquina em frente a uma igreja presbiteriana. Percebendo a disposição da molecada do bairro para a novidade, ele colocou um Atari com o River Raid, que viciava mais que qualquer jogo de cartas” (ibid., p. 154). Como nunca fui boa em jogos, nem eletrônicos, nem de cartas, minha distração era assistir os meus tios jogando, para uma criança da periferia na década de 90 só em ver um Atari já era uma diversão, vindo, é claro, com os conselhos dos meus tios de “não põe a mão para não correr o risco de quebrar, não teremos dinheiro para comprar outro para o Barbudo”, fiz amizade com a filha do Barbudo, tem fotos dela em meus aniversários no quintal da minha avó, mas até hoje não sei qual era o nome dele no RG (Registro Geral).

Durante todo o Ensino Fundamental, estudei numa escola particular de bairro, típica de classe média da periferia, e procurada pelos pequenos comerciantes, pelos funcionários públicos, pelos militares e pelos detentores de um certo poder aquisitivo para matricular seus filhos devido à tradição da instituição de ensino. Minha alegria era quando uma dessas coleguinhas que o pai levava e buscava de carro me oferecia carona, economizava uma boa caminhada de uns 10 minutos com mochila pesada nas costas. Localizada na cidade de Duque de Caxias, na praça do bairro da Vila São Luiz, a escola era cercada por unidades de ensino das redes públicas municipal e estadual, o da última era o CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), mais conhecido como “Brizolão”, em que hoje é o *campus* da FEBF (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense), e as ameaças de meu pai para que eu não repetisse de ano de escolaridade era que se eu fosse reprovada, me transferiria para o “Brizolão”. Eu, uma criança/pré-adolescente dos meus 10 aos 14 anos, sequer sabia o que era estudar nesta unidade escolar, não conhecia ninguém que lá estudava, mas partia do princípio de que se meu pai estava utilizando tal ato como punição, era porque estudar no CIEP era motivo de receio.

Em meados do ano de 2000, na antiga oitava série do Ensino Fundamental (atual nono ano), depois de nove anos estudando na mesma escola particular, tomei uma decisão um tanto quanto madura para uma menina de 14 anos que viu a situação financeira familiar entrar em crise: cursar o ensino médio no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) em 2021. Uma menina, que o pai usava a transferência para a escola pública como punição

durante todo o ensino fundamental, viu na rede pública a chance de se profissionalizar e assim mudar a realidade financeira da família. Aos 14 anos eu não sabia que cursar o Ensino Médio em formação de professores no IEGRS seria a escolha que me formaria não apenas como professora, mas principalmente enquanto pessoa. No Normal (como é chamado o curso de formação de professores no Ensino Médio) a menina da periferia aprendeu a andar pelo Centro do Rio de Janeiro devido à disciplina de Extra Classe (onde tínhamos que ter horas de visitação a museus, centros culturais, exposições, entre outros), como Faustini (2009, p. 70) “quando precisava saber como chegar em algum lugar do Rio de Janeiro, perguntava à minha mãe”, esta, na maioria das vezes, recorria ao meu pai que tinha trabalhado na Caixa Econômica Federal da Avenida Rio Branco durante anos e conhecia bem a região central da capital, assim se iniciou o encantamento que tenho até hoje pelo Centro do Rio de Janeiro; sua história, seus prédios, sua cultura, fascinaram aquela adolescente que até então só conhecia as dificuldades de ser moradora da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Conhecer não só o Centro do Rio, mas também a realidade da escola pública, começar a me relacionar com colegas de turma que possuíam vivências tão diferentes da minha, mostrou-me que existiam tão perto de mim pessoas com a situação financeira pior do que a minha, o que até então não fazia parte do meu núcleo de convivência, já que eu tinha sido a única da minha turma de oitava série da escola particular que não pôde estudar nas famosas escolas particulares de Ensino Médio no Centro de Duque de Caxias por dificuldades financeiras, pela necessidade de começar a trabalhar ainda jovem, tendo que se profissionalizar nova, sem poder depender de um diploma de nível superior para procurar um emprego, tais questões afloraram o meu interesse pela política, me fizeram querer entender os motivos de tamanha diferença social, esta que sempre me incomodou estava mais latente em mim.

A população periférica esteve durante décadas às margens da sociedade, sem representatividade no meio acadêmico e em cargos políticos. Vimos a elite branca falando pelos negros, indígenas e periféricos sem nunca terem sentido na pele a dificuldade de viver na periferia e de pertencerem a esses grupos raciais. Como fazer políticas públicas para acabar com a miséria da população se não sabe o que é passar fome? Como dizia Carolina Maria de Jesus em seu diário: “o Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora” (Jesus, 2014, p. 29). Em 2002, fiz questão de tirar o meu título de eleitor, lembro do meu pai falando que eu poderia tirar só dois anos depois, uma vez que a obrigatoriedade do voto é apenas para maiores de 18 anos, mas eu queria votar aos 16 anos, acreditava no projeto do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula, do Partido dos

Trabalhadores (PT) e fiz campanha para ele em todo canto, principalmente na escola, tentava convencer minhas colegas de turma que Lula era a melhor opção e ganhei delas o apelido de “Lulinha paz e amor”.

A tese levantada por Carolina Maria de Jesus estava correta quando chega à presidência do Brasil um operário que viveu em periferias e cria programas sociais voltados para a garantia dos direitos de todos os cidadãos. Durante os governos de Lula, o país passou por uma série de mudanças, entre elas no perfil acadêmico; a democratização do acesso às Universidades Públicas, a política de cotas e os financiamentos para as Universidades Privadas fizeram com que os jovens periféricos tivessem a oportunidade de ingressar no Ensino Superior, iniciando assim pesquisas direcionadas a culturas até então esquecidas, como a negra, a indígena, a periférica. O negro, o indígena, o periférico, passam a ter lugar de fala, começam a relatar o que vivem e não mais a elite branca falando por eles, passam a produzir ciência de acordo com as suas realidades e necessidades, a pesquisa tendo como “objeto” de estudo a experiência de vida:

A epistemologia periférica se constitui por meio de uma vivência que produz identificação com os sujeitos e as sujeitas da pesquisa, oriundos da mesma classe social e com códigos compartilháveis. [...] é forjada pela moradora da casa pequena, que desde cedo aprendeu os limites de espaço. Trata-se do cientista social que inúmeras vezes viu tolhidos seus anseios quando os pais afirmavam: “Filho, não temos dinheiro”. [...] produzida por moradoras e moradores das periferias, explicitando sua condição periférica, preta e trabalhadora. [...] a partir de uma vivência urbana, sendo produzida por sujeitas e sujeitos periféricos que se locomovem em transportes públicos. Induzidos a circular pela cidade, dado que em seus bairros de moradia há escassez de equipamentos, tais sujeitas e sujeitos cognoscentes percorrem diversas periferias, centralidades e bairros ricos. [...] possuem uma visão mais alargada que os sujeitos cognoscentes cuja proximidade da tríade moradia-trabalho-lazer fez diminuir seus percursos pela urbe. [...] entre a elite historicamente frequentadora das universidades e sujeitas e sujeitos periféricos existem classes sociais, cor de pele e bairros de moradia diferentes. As experiências urbanas e sociais são distintas. As infâncias, os gostos e as subjetividades são diferentes. Assim sendo, a ciência produzida será também distinta (D’Andrea, 2020, p. 34).

E é nesse cenário do último ano do primeiro governo “lulista”, com os jovens periféricos assumindo os bancos acadêmicos, produzindo suas pesquisas, que eu, uma jovem menina periférica, começo a ver minha vida mudar. Ao ouvir de meus pais por diversas vezes: “filha, não temos dinheiro”, percebi que a única pessoa que poderia me dar aquilo que desejava era eu, através do meu estudo e trabalho. No ano de 2006 iniciei a graduação em Licenciatura em História na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), deu-se início então a uma jornada acadêmica que teria muito que aprender e conhecer pela frente, pessoas diferentes, novos métodos de aprendizagens, pesquisas, tudo era novo, mas eu sabia que por mais difícil que fosse eu precisava enfrentar os obstáculos. Dois meses depois do início das aulas na Universidade,

em 10 de abril de 2006, fui convocada em meu primeiro concurso público para o quadro do magistério no município de Mesquita, uma cidade periférica da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, emancipada da cidade de Nova Iguaçu em setembro de 1999 e que de 2008 a 2012 teve um prefeito do Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo partido de Lula, o presidente da época. Mesquita possui uma população de aproximadamente 177 mil habitantes, segundo o Censo de 2010 do IBGE, e é proporcionalmente a cidade com a maior população negra do Estado do Rio. No levantamento, 65% dos moradores se autodeclararam pretos ou pardos.

Tendo sido a convocação do concurso de Mesquita a minha primeira experiência profissional, tive a minha carreira totalmente pautada no magistério direcionado para a população periférica, em 17 anos de trabalho não lecionei sequer um dia em escola privada e/ou voltada para um público considerado elite da sociedade, sempre me dediquei aos alunos da periferia e com eles aprendi muito mais do que ensinei e sigo aprendendo. Desde abril de 2006, enfrente a árdua tarefa de conciliar a longa carga horária de trabalho com os estudos, tendo que inclusive abrir mão da minha vaga no curso de Geografia na FEBF por ser oferecido no período diurno, horário em que me encontrava lecionando em Mesquita, dilema este que fazia parte de uma maioria da juventude periférica quando a oferta de alguns cursos noturnos nas universidades públicas ainda era insuficiente. Fiz parte dos primeiros servidores públicos dessa cidade periférica da Baixada Fluminense que tinha apenas 6 anos de emancipada, que coincidentemente tinha um prefeito do Partido dos Trabalhadores, o mesmo partido do presidente para quem fiz campanha durante o Ensino Médio e que estava nos primeiros meses de seu segundo mandato.

A experiência profissional em Mesquita me fez começar a analisar a conjuntura política das cidades da Baixada Fluminense. Durante os seis primeiros anos de emancipada, Mesquita tinha o seu quadro de funcionários do magistério composto por cerca de 190 servidores públicos oriundos do município de Nova Iguaçu, o qual Mesquita pertencia, e todo o restante de contratados, o que fazia com que os contratados fossem a maioria, dados esses que adquiri na época de recém concursada a fim de entender melhor o município em que estava começando minha vida profissional. As direções eram inseridas nas unidades escolares pelo sistema de nomeação, também conhecido como indicação política, onde a direção fica atrelada aos desejos dos políticos que a colocou no cargo. Na escola a qual fui encaminhada para lecionar, o grupo de professores começou a perceber tais nuances de uma indicação política, o objetivo principal de uma unidade escolar que deveria ser um ensino de qualidade para o corpo discente parecia não ter importância e vimos a escola, uma instituição pública, sendo transformada em um

“curral eleitoral” do político que nomeou a direção, sendo assim, a grande preocupação dela era estabelecer uma relação de clientelismo: troca de favores, utilizando os recursos públicos, como oferecimento de vagas, a fim de conquistar votos para seu “padrinho político”. Tal seleção é definida por Zabet (1984, p. 88 apud Paro, 1996, p. 14) como “um filho, obviamente bastardo, do coronelismo da República Velha”. A direção indicada neste tipo de seleção na maioria das vezes não possui matrícula na rede pública de educação para a qual foi nomeada, o que era o caso da primeira equipe diretiva da referida escola, em uma indicação política muitas vezes também não é exigido formação na área da educação, fazendo com que encontremos diretoras que não possuíam dois elementos fundamentais em uma gestão: vínculo com a comunidade escolar e competência técnica para tal cargo.

Mesmo sendo nomeadas políticas, que vêm de um representante do estado que foi escolhido através do voto popular que é uma forma de seleção considerada democrática, minhas primeiras diretoras não exerciam aspectos democráticos dentro da unidade escolar, possuíam um comportamento autoritário (Paro, 1994) que me fazia questionar o processo de seleção para direção do município. Pensando ser uma questão particular das diretoras da nossa unidade, no dia 26 de dezembro de 2006, todo o grupo de professores da escola preparou um documento relatando todos os problemas gerados pela direção e entregamos todos juntos e pessoalmente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na esperança de substituição da direção no ano seguinte. Ficamos surpresos ao retornar das férias em fevereiro de 2007 e encontrar as diretoras relatadas ainda em seus cargos. Diante deste fato, comecei a observar o quanto vestígios do modelo autoritário estão presentes nas unidades escolares, apesar do artigo 206 da Constituição de 88 garantir uma gestão democrática nas escolas públicas, tal artigo nunca foi colocado em prática plenamente e em Mesquita parecia estar longe de se tornar realidade, o que me causava uma inquietação de buscar mais conhecimento sobre o assunto.

Uma obra de reforma total se inicia no prédio da escola no ano de 2008, prédio este em que antes funcionava uma escola particular e tinha muitas demandas estruturais para sanar. A obra foi realizada durante os dias letivos, o que requer uma fiscalização maior da direção e uma cobrança mais intensificada para que os prazos não sejam rompidos, prejudicando ainda mais as condições de serviço dos docentes e a qualidade da educação dos alunos, mas tal atitude não foi vista da parte das diretoras da unidade e a demora para a conclusão da obra rendeu denúncias para as Secretarias de Obras, Educação e Urbanismo, fazendo com que elas fossem retiradas do cargo no início do ano de 2009, sendo substituídas por outras duas indicadas políticas do mesmo político, um vereador do bairro em que a escola estava localizada. As novas diretoras

mantinham o comportamento similar ao das suas antecessoras, o que me fez questionar o modelo de seleção por nomeação.

O processo de escolha em muitas redes públicas de ensino não se dá através do voto e nessa época eu achava que essa era a justificativa para a postura autoritária das gestões indicadas. Conformei-me com esta conclusão e passei a torcer para ser convocada no concurso para a rede municipal do Rio de Janeiro em que tinha sido aprovada em 2007 na esperança de encontrar uma direção democrática, uma vez que a seleção das equipes diretivas se dava através de eleições em que os eleitores eram todos os membros da comunidade escolar: professores, responsáveis, funcionários e alunos a partir do quarto ano de escolaridade. Minha única preocupação no primeiro semestre de 2009 passou a ser a de escrever minha monografia para concluir minha graduação. Na monografia, comparei as diferentes formas com que os veículos de comunicação impressa relatavam as eleições presidenciais de 1989, meu sonho de menina de fazer Ciências Políticas se manifestava nos meus temas de interesse dentro da graduação em História. Com o intuito de dar continuidade aos meus estudos ingressei, no segundo semestre de 2009, recém-formada, em uma pós-graduação *lato sensu* em História do Brasil na Universidade Federal Fluminense (UFF), nela busquei conhecimentos que aproximassem o saber acadêmico à prática em sala de aula e galguei uma tentativa de me candidatar ao programa de mestrado em História da UFF. No entanto, minha trajetória profissional não me permitiu lecionar a disciplina de História e a decisão tomada no ano seguinte me afastou da História, do sonho de cursar o mestrado em História, e me levou para a Gestão Escolar.

Em maio de 2010, aceitei o desafio de ser diretora geral da escola municipal de Mesquita em que eu já atuava como professora concursada desde 2006, a escola que começamos juntas, pois a unidade iniciou com a convocação dos primeiros concursados do município. O convite veio diretamente do Prefeito Artur Messias da Silveira, do Partido dos Trabalhadores, que tinha sido reeleito nas eleições de 2008, que conheceu o meu trabalho através de alguns projetos que realizei com meus alunos e teve referências positivas a meu respeito com alguns amigos que tínhamos em comum. A diretora geral tinha que ser trocada por questões pessoais de relacionamento dentro de sua equipe diretiva, o que afetou o próprio vereador que a indicou, por esse motivo ele concordou com a substituição e o prefeito aproveitou a ocasião para me indicar ao cargo, por ser professora do quadro de servidora do município e lotada na unidade, considerando a importância do vínculo da direção com a comunidade escolar e reconhecendo que, no caso de Mesquita, para a indicação ao cargo de diretor,

é preciso considerar o papel da experiência docente como pré-requisito para o exercício da direção de uma escola. Todos aqueles que conhecem com maior profundidade a vida da escola pública reconhecem que esse conhecimento se deve, numa medida considerável, a sua permanência e troca de experiências no interior da unidade escolar. Os diretores, em geral, reconhecem grande importância na experiência anterior como professor e, embora não se deva absolutizá-la, ela deve fazer parte, juntamente com uma formação profissional formadora da competência, como pré-requisito para a candidatura à eleição de diretor (Paro, 1996, p. 84).

Diante do quadro instaurado em meu ambiente de trabalho não vi outra alternativa a não ser aceitar o convite e ter a oportunidade de mudar aquela realidade, mesmo sendo uma indicada política queria fazer diferente, não poderia adotar a postura autoritária das anteriores que eu tanto critiquei. Sentia uma responsabilidade muito maior em fazer dar certo e em fazer o certo, essa experiência foi algo indescritível e mudou o meu olhar em relação à gestão nomeada, nessa função me encontrei profissionalmente. Realizei, junto com a minha equipe, diversos projetos que fizeram com que os resultados da escola tivessem uma melhora significativa. O reconhecimento veio através de matérias nos jornais, na televisão e a escola sendo escolhida para ser a única escola de um município da Baixada Fluminense a receber o projeto federal nomeado de UCA (Um Computador por Aluno) em que cada aluno do diurno recebeu um *notebook* para realizar suas atividades escolares e toda a equipe da escola recebeu formação continuada para se capacitar tecnologicamente e trabalhar com os equipamentos recebidos em sala de aula. Foi com o UCA que no final do ano de 2010 conheci o Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Recebi e dei entrevistas para um mestrando que pesquisava o projeto acompanhado de seu professor orientador, me surpreendi com o fato de morar tão próximo ao *campus* e não saber que ali era oferecida uma pós-graduação *stricto sensu*, mas não fazia diferença, pois a essa altura já tinha sido convocada no concurso do município do Rio de Janeiro e estava trabalhando nos 3 turnos para dar conta da carga horária da direção e da sala de aula. O sonho do mestrado parecia cada dia mais distante e impossível, meu único desejo acadêmico era conseguir terminar a *lato sensu* em História do Brasil iniciada poucos meses antes de assumir a gestão.

Com a matrícula no município do Rio de Janeiro veio também a decepção com o modelo de seleção de diretores através de eleições, um alvoroço povoou toda a teoria que eu tinha criado em minha cabeça em atribuir às gestoras eleitas um comportamento democrático, pois estava vendo na prática que apesar de escolhidas pela Comunidade Escolar, elas mantinham um comportamento autoritário, enquanto eu, uma gestora indicada por um político em um

município da Baixada Fluminense, pautava as minhas ações em uma gestão participativa, democrática, realizando reuniões consultivas e deliberativas para as tomadas de decisões. Também foi a Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro que me apresentou os desafios de se trabalhar pela primeira vez com crianças moradoras de áreas conflagradas, comunidades que, além de periféricas, sofriam com constantes operações policiais. A escola que comecei a lecionar na rede pública municipal do Rio de Janeiro ficava no bairro de Realengo, ao lado da Comunidade Vila Vintém, separada apenas pela linha do trem, onde tinha uma passarela que possibilitava a chegada de nossos alunos até a unidade escolar. A primeira vez que ouvi um disparo de arma em sala de aula foi nessa escola, parei minha explicação da atividade e me joguei no chão na tentativa de me proteger e dando ordens aos meus alunos para que fizessem o mesmo, para minha surpresa todos continuaram em pé, me olhando e gargalhando com a cena da professora jogada no chão, quando um deles falou: “Ih, a tia não tá acostumada com tiro! Tia, isso não foi nada perto de tanto tiro que deu a noite toda!”, fala de uma criança de aproximadamente 10 anos de idade, discente de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental 1 formada com o rótulo “problemática” por contar em sua maioria com alunos repetentes, uma turma que em 22 de setembro de 2010 quando a assumi junto com a matrícula, já tinha passado por 9 professoras, quantos desafios aquelas crianças encontravam em suas vidas escolares e pessoais, experiências que me fizeram crescer enquanto profissional, mas principalmente enquanto pessoa.

Apesar de moradora da periferia, nunca tinha frequentado uma região conflagrada com histórico de ocorrências policiais. Nas cidades da Baixada Fluminense existem bairros muito pobres, como o que eu morava em Duque de Caxias, porém que não possuem a presença de conflitos armados. Até o ano de 2013 nunca tinha adentrado uma favela, tinha lecionado em unidades vizinhas a tais regiões, com alunos oriundos delas, mas não conhecia a realidade de frequentar diariamente, de entrar e sair todos os dias de uma. Em maio de 2013, fui transferida para uma escola municipal dentro da comunidade da Vila Kennedy, à época pertencente ao bairro de Bangu na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Em 2017, Vila Kennedy se transformou em um bairro com mais de 41 mil habitantes, pela primeira vez estava inserida no território dos meus alunos, conhecendo de perto suas realidades. A experiência na Vila Kennedy fez com que no início do ano de 2017 eu aceitasse fazer parte da equipe diretiva de uma creche pública municipal do Rio de Janeiro localizada no Complexo da Pedreira no bairro de Costa Barros, uma vez que trabalhar em territórios conflagrados não me causavam mais aversão foi

possível iniciar a minha vida profissional enquanto gestora na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Junto com a minha primeira vez enquanto gestora de unidade escolar localizada dentro de um grande complexo de favelas, o Complexo da Pedreira, veio também uma vivência totalmente nova, tive a oportunidade de conhecer de perto os desafios de se estar inserido naquele território, pois já não era mais uma professora que entrava na escola para lecionar por 4 horas e saía de lá levando comigo os problemas de 30 crianças; enquanto gestora passei a conhecer os obstáculos e desafios de toda a comunidade escolar, eram mais de 125 bebês e crianças, suas famílias, os moradores ao redor, pessoas que tinham na minha imagem a representação do Estado, que me procuravam na esperança de solucionar questões diversas que por muitas vezes estavam fora do meu alcance, mas que me viam na responsabilidade de tentar sanar por me sentir parte daquele lugar. Não ficava mais apenas 4 horas, minha carga horária oficial dobrou, mas fazia muito mais do que as 8 horas diárias exigidas para o cargo, tamanha dedicação me fez criar uma identidade com aquele espaço. A experiência na Pedreira, o laço que ali construí, fizeram-me lembrar a minha ancestralidade, lembrei das dificuldades que minha vovó Geny contava de se morar em uma favela de difícil acesso, mas também das histórias engraçadas e felizes que ela viveu nos becos da Comunidade de São Carlos quando ainda menina que veio do interior, de Campos dos Goytacazes, para a Capital carioca com sua família em busca de melhores condições de vida, movimento muito comum para a década a que minha avó pertencia.

Como nos mostra Ailton Krenak, o movimento realizado pela família da minha vovó materna se estendeu por muitas décadas: “a urbanização no Brasil é tardia. Ainda nas décadas de 1960 e 1970, havia campanhas para as pessoas saírem do campo e irem para os centros urbanos, o que acarretou um grande êxodo rural. Muita gente saiu da zona rural para liberar a área para o agronegócio e foi passar fome nas cidade” (Krenak, 2022, p. 56). Na gestão da creche tomei conhecimento de histórias reais deste êxodo realizado por diversas famílias da comunidade escolar, muitas vindo de áreas rurais de outras regiões do país, uma mistura de sotaques, de cultura, de realidades que me fazia cada dia mais me transformar enquanto profissional, mas mais uma vez a minha maior transformação era enquanto pessoa, a Aline gestora na Pedreira não era mais a mesma Aline professora na Vila Kennedy, não eram apenas as atribuições das funções que estavam diferentes. Tinha dentro de mim uma vontade imensa de mudar o espaço daquela creche, mas enquanto diretora adjunta precisava respeitar e acatar as decisões da diretora da unidade que era minha chefia imediata. Muitas vezes olhava pela

janela da pequena direção e imaginava as crianças brincando nas duas árvores que tinha no quintal da creche, trazia-me uma memória afetiva da minha infância e adolescência em cima dos pés frutíferos do quintal da minha vovó Geny na Chacrinha, mas a diretora não revitalizava e utilizava tal espaço por medo de se iniciar um conflito armado ao redor da creche e alguma criança ou bebê ser atingido, entendia tal receio, mas seguia achando um desperdício e traçando estratégias para observar os sinais que a região nos dava de tranquilidade ou não, afinal a natureza fala, os territórios falam, cabe a nós aprender a “ouvi-los”.

Conheci na prática a importância de se “ouvir” a natureza ainda criança, frequentando e acampando com os meus tios no Parque Nacional da Serra dos Órgãos — subsele de Guapimirim —, localizado na cidade de Guapimirim que pertence à Baixada Fluminense. Uma região periférica do estado do Rio de Janeiro, “Guapimirim foi emancipado de Magé em 1990” (Ribeiro, 2012). Lembro das orientações dos meus tios para saber se poderia ou não entrar ou continuar me banhando nos rios do Parque: “fica olhando para aquela pedra, se ficar com nuvens no topo dela você sai imediatamente da água, pois significa que está chovendo na serra, então dará cabeça d’água!”, a “pedra” em questão é uma parte da montanha do Escalavrado, localizada na Serra dos Órgãos da cidade serrana de Teresópolis e eu passava o tempo todo a vigiar e “conversar” com ela, assim como acontece na Aldeia Krenak em relação à serra Takukrak: “de manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo ‘não estou para conversa hoje’, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: ‘pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser’” (Krenak, 2020, p. 18). Ao ler este trecho de “Ideias para adiar o fim do mundo”, remeti-me direto para minha infância, recordei as vezes em que saía da barraca de *camping* e a primeira coisa que fazia era olhar para aquela “pedra”, através dela sabíamos se o dia seria de muito banho nas águas do Rio Soberbo, de trilhas até os poços d’água mais distantes ou de jogos de tabuleiro e de idas até o “Museu Von Martius”, hoje “Centro de Visitantes Von Martius” (Ribeiro, 2012, p. 171), espaço que conheço como a palma da mão e que hoje em dia tenho o privilégio de levar minha filha. Em uma ocasião ocorreu uma falha de comunicação entre meus tios e os guardas florestais do Parque e a Escalavrado. Após uma forte chuva saímos todos do “Poço da Ponte Velha”, que recebe este nome por ainda manter no local “os pegões da referida ponte antiga. Foi essa ponte construída pela Cia. Estrada de Ferro Teresópolis, logo após a inauguração da estação da Barreira, em 1904” (ibid., p. 142). Abrigamo-nos em nossas barracas quando nos surpreendemos com o término da chuva seguido

por um forte Sol. A montanha do Escalavrado estava brilhando, sem uma nuvem ao seu redor, apenas com o azul do céu emoldurando-lhe, estranhamos tal “comportamento” dela após tanta chuva e meus tios resolveram perguntar para um guarda se podíamos voltar para o “Poço da Ponte Velha” ou se ainda tinha riscos de sermos surpreendidos pela cabeça d’água, o guarda olhou para a montanha límpida e nos assegurou que poderíamos entrar tranquilamente, mas parece que naquela tarde a Escalavrado não estava aberta ao diálogo e nos pregou uma peça. A cabeça d’água nos pegou de surpresa quando estávamos do outro lado do poço, longe da saída, conseguimos nos abrigar no alto da estrutura em que um dia já sustentou a ponte da companhia férrea até o resgate chegar. Devemos entender que falhas de comunicação acontecem e não é, nem pode ser, um privilégio apenas dos homens.

O exercício da escuta ativa é uma habilidade de comunicação que envolve prestar atenção total ao que a outra pessoa está dizendo, sem julgamento ou interrupção. Quando uma pessoa está praticando a escuta ativa, ela está focada em entender a perspectiva e sentimentos da outra pessoa e não somente em responder ou dar sua própria opinião. É importante mostrar interesse no que a outra pessoa está dizendo, fazer perguntas abertas para esclarecer informações e demonstrar empatia ao reconhecer e acolher os sentimentos da outra pessoa evitando distrações, como olhar para o celular ou para outras pessoas enquanto a outra pessoa está falando. A escuta ativa é uma habilidade valiosa para todos os tipos de relacionamentos, incluindo no trabalho, em relacionamentos pessoais e em amizades. Quando praticada com sucesso, a escuta ativa pode ajudar a melhorar a comunicação, construir confiança e compreensão mútua entre as pessoas envolvidas na conversa e assim se tornando de grande importância que seja exercida desde a primeira infância a fim de demonstrar respeito à experiência que cada criança possui sem “formatá-las”, como propõe Krenak: “em vez de formatar alguém para ser alguma coisa, deveríamos antes pensar na possibilidade de proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo o que for necessário na vida” (Krenak, 2022, p. 116). Venho de uma educação ocidental onde fui “formatada” durante a minha infância na década de 90, enquanto minha família “escutava” e “respeitava” a montanha, eu não me sentia ouvida por muitos membros dessa mesma família, o que fez com que eu reproduzisse durante anos da minha vida profissional no magistério tal cultura do silenciamento infantil com os meus alunos.

O meu refúgio na infância era o amplo quintal da avó materna, vovó Geny, com várias árvores frutíferas, assim como nosso patrono:

As árvores sempre me atraíram. As suas frondes arredondadas, a variedade do seu verde, sua sombra aconchegante, o cheiro de suas flores, de seus frutos, a ondulação de seus galhos mais intensa, menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores. A bichos, pacatos ou não que nelas repousam (Freire, 2019, p. 25).

Já na pré-adolescência, eu subia para comer goiaba e chupar manga sentada em seus galhos onde me sentia abraçada como se fossem braços. Nesse mesmo quintal, foi o local em que aos seis anos perdi o medo da chuva tomando um delicioso banho nela com um dos meus tios, medo esse que tinha sido adquirido através das inúmeras enchentes que invadiam a simples casa de único quarto, cozinha e banheiro que eu dividia com meu pai, minha mãe e meu irmão caçula e aconteciam graças à destruição dos rios que transformados em valões foram aterrados e a cada chuva transbordavam em busca de seu espaço.

A pandemia causada pelo Covid-19, que no Brasil fez iniciar um isolamento físico em meados de março do ano de 2020, fez com que experimentássemos de maneira fatal os prejuízos que um governo autoritário pode causar na luta pela democratização da educação, conforme citam Nolasco-Silva, Lo Bianco e Delgado em 2020 no “A pedagogia do vírus: cotidianos e educações não presenciais”:

Se o projeto Escola “sem” Partido já era uma ameaça ao ensino presencial laico, comprometido com a diferença e ancorado na autonomia docente, imaginemos o que está por acontecer com a oficialização da substituição, esperamos que temporária, do ensino presencial para práticas educativas não presenciais. Nas últimas eleições presenciais a questão da EAD para a Educação Básica estava na pauta do programa que saiu vitorioso. A proposição do então candidato alegava redução de custos, mas também maior autonomia para os pais na educação dos filhos, sem a participação – por eles considerada nociva – da escola e dos professores.

Junto com a Covid, veio em 2020 mudanças em minha vida pessoal e profissional, essa última foi fundamental para que eu pudesse iniciar uma nova fase no fazer pedagógico na creche em que eu estava lotada. A diretora foi promovida para trabalhar na 6ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro e automaticamente fui exonerada da função de adjunta e nomeada Diretora da Unidade. Comecei a olhar aquele espaço externo como um universo de possibilidades para transformar a realidade das crianças que ali estavam matriculadas. As educadoras se encontravam no trabalho remoto, fizemos diversas reuniões virtuais para traçar como seria o retorno, reformei todo o espaço físico dando mais cor e vida, transformando aquele espaço em mais acolhedor, e realizamos eventos que mantivessem os laços afetivos entre todos os membros daquela Comunidade Escolar sem colocar ninguém em risco, no melhor estilo híbrido, com solenidades *online*, como a formatura da turma de pré-escola de 5 anos. Diante de

um turbilhão de sentimentos, resolvi tentar novamente uma vaga no Programa de Mestrado da FEBF (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense), já tinha tentado de forma presencial no ano de 2019, passei nas provas da primeira fase, escrita e de idioma, mas não tive o meu projeto selecionado, então optei por fazer uma disciplina seletiva como aluna especial em que só teve a primeira aula presencial, o restante da disciplina concluímos no formato remoto, assim como aconteceu todo o processo de seleção do ano de 2020 para os novos alunos do ano de 2021. Moradora da Baixada Fluminense e na época diretora de uma unidade escolar na comunidade da Pedreira, no dia da apresentação para a banca no processo seletivo do mestrado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), caiu um temporal na cidade em que morava, Duque de Caxias, a luz piscou diversas vezes e a tensão de ficar sem *internet* no horário marcado para a minha avaliação era perceptível. Essa é uma questão que causa receio dos discentes das áreas periféricas quando o assunto é aula remota, não são poucos os relatos de falta de *internet*, além de falta de equipamentos eletrônicos, tendo em vista que em algumas casas da periferia a família tem que dividir seu único computador e/ou celular com mais de um morador em idade escolar. Mesmo com tamanha dificuldade e muito receio, a tão sonhada aprovação foi confirmada com o resultado em janeiro de 2021.

Em meio a esse processo, os programas de pós-graduação *stricto sensu* seguiram se adaptando à realidade que nos foi imposta por um vírus altamente letal. A aprovação no mestrado dentro desse contexto trouxe grandes desafios, o curso de caráter presencial precisou ser adaptado para o remoto e do mestrado foi exigido uma grande demanda disciplinar para conseguir conciliar o mundo virtual com o dia a dia. Com a facilidade das reuniões *online* em nossos ambientes de trabalho, não é raro que tenhamos reunião profissional *online* conciliando com os horários de expediente presencial, assim como aulas remotas no mesmo horário de uma reunião *online* com a chefia imediata, fazendo com que por diversas vezes eu tenha me dividido entre a tela do computador e a do celular para se fazer possível estar presente em ambas, o que se torna um grande privilégio em se tratando de um território periférico em que temos conexão de *internet* precária. Também se tornou frequente eu me encontrar presencialmente no meu ambiente de trabalho durante as aulas virtuais do mestrado, o que possibilitou que professores e colegas da turma pudessem conhecer a creche em que eu estava gestora e me observar em meu ambiente de trabalho.

Em janeiro de 2022, iniciei um novo ciclo da minha vida profissional, depois de decidir não concorrer às eleições para a direção da creche em que me encontrava, resolvi aceitar o convite para a direção adjunta da Creche Municipal Samora Moisés Machel. O que mais sinto

falta da creche em que estive diretora anteriormente é da janela em que avistava um quintal colorido com duas árvores, passarinhos e seus ninhos, imagem que só era ofuscada quando o blindado aparecia além do muro. Um novo desafio, em uma nova Coordenadoria Regional de Educação, a 1ª CRE, em um novo território, que apesar de também ser em uma localidade periférica, uma área considerada favela, detém características totalmente diferentes da anterior. A constante mudança faz parte da minha história: “não vamos deixar de morrer ou qualquer coisa do gênero, vamos, antes, nos transfigurar, afinal a metamorfose é o nosso ambiente, assim como das folhas, das ramas e de tudo que existe” (Krenak, 2022, p. 43).

A memória é a consciência crítica, a ausência dessa memória deixa a gente refém de qualquer discurso manipulador. Em minha trajetória tive muito marcante a presença do patriarcado, que se trata de um conceito usado nas Ciências Sociais e nos estudos de gênero para descrever um sistema social no qual o poder e a autoridade são exercidos por homens e onde as instituições e estruturas sociais são projetadas para manter e perpetuar a dominação masculina sobre mulheres e outros grupos oprimidos, termo esse que tem sido amplamente utilizado para analisar as desigualdades de gênero e os papéis tradicionais atribuídos a homens e mulheres em diversas culturas e sociedades. Sou oriunda de um núcleo familiar que reproduz o patriarcado dentro das relações parentais, que seguem ideologias morais da classe média que preza pelo casamento das mulheres da família como demonstração de sucesso, existindo expectativas rígidas e estereotipadas sobre como as pessoas devem se comportar e agir com base em seu gênero. Os homens são geralmente associados à força, independência e liderança, enquanto às mulheres são tradicionalmente atribuídos papéis de cuidado, domesticidade e submissão; as mulheres geralmente carregam uma carga desproporcional de trabalho não remunerado, como tarefas domésticas e cuidados com os filhos e a família, limitando suas oportunidades de participar plenamente no local de trabalho.

Devido a esta estrutura familiar da qual eu fazia parte, senti a necessidade desde muito jovem de galgar minha independência financeira para não reproduzir a história de minha mãe que meu pai nunca permitiu trabalhar e que após o pedido dele de separação passou por grandes dificuldades financeiras com uma filha de 14 anos, eu, e um filho de 9 anos, tendo que recorrer a minha avó materna (sua mãe) para manter o básico de alimentação dentro de casa. Quebrar esse padrão, romper com esse modelo de criação que me cercou por toda a infância e adolescência me trouxe problemáticas a serem resolvidas até na fase adulta, mas foi não querer passar por tamanha humilhação que presenciava a minha mãe passar que fez com que eu lutasse contra a reprodução de tal modelo. Comecei a trabalhar desde nova, conquistei a desejada

independência financeira e o sonhado reconhecimento profissional, comecei a dirigir (carro e unidade escolar) muito nova, mas a questão de relacionamentos amorosos ainda era um tabu devido à pressão que eu sofria da minha família que achava que uma jovem mulher de 26 anos solteira era “uma encalhada”, e devido ao fato da minha mãe controlar minha vida sexual tratando a mulher solteira que não fosse virgem como vulgar, não merecedoras de se casar e formar uma família tradicional, uma vez que ela não permitia que eu realizasse o meu sonho de ser mãe realizando uma produção independente laboratorial.

Meses antes de completar os meus 28 anos, casei-me com aquele que conhecia há apenas um ano e com quem iniciei um relacionamento amoroso imediatamente após um episódio de humilhação realizado pelo meu irmão, onde foi colocado em questão o meu merecimento, ou não, de continuar morando na casa da minha mãe, pois segundo ele eu já deveria ter saído por ter na época 26 anos e que eu era uma “encalhada”, ofensa preferida dele, que era cinco anos mais novo do que eu e só deixou a casa da minha mãe ao adquirir uma casa com ajuda financeira de nosso pai, quase dez anos depois desse ocorrido, aos quase trinta anos, tendo emendado a graduação com o mestrado estudando sem precisar trabalhar, deixando claro a desigualdade de gênero que enfrentei dentro do meu próprio círculo familiar, em que mulheres e outras identidades de gênero não conformes muitas vezes enfrentam discriminação e desvantagem em várias esferas da vida, como trabalho, educação e vida familiar.

Ao ceder às pressões familiares, vi-me reproduzindo em meu casamento a submissão que passei décadas presenciando em minha mãe, fui silenciada profissionalmente, perdi o controle de minha vida financeira, meu padrão de vida caiu bruscamente, não tinha espaço de fala dentro da casa em que vivia, a maternidade veio faltando duas semanas para comemarmos um ano de casados, engravidei apenas três meses após o casamento. Mesmo casada, a responsabilidade com minha filha ficou em sua totalidade comigo, era eu que passava as noites em branco, que a levava aos médicos, que a proporcionava cultura e lazer. O tempo passava e os meus sonhos profissionais e acadêmicos estavam cada dia mais distantes, enquanto eu alavancava o meu esposo de todas as formas para realizar os dele, pois passaram a ser meus também e foi onde investi o pouco tempo e o capital que me restavam.

Mesmo com tamanha dedicação não conseguia agradá-lo, passei a vida toda buscando orgulhar minha família e me via fazendo o mesmo em relação ao homem que escolhi para casar, tudo em vão:

pode se ver tanto a mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-pode-ser, inferiorizada, apequenada, violentada. Pode-se ver também aquela que nada,

buscando formas de surfar na correnteza. A que inventa jeitos de sobrevivência, para si, para a família, para a comunidade. Pode-se ver a que é derrotada, expurgada. Mas, se prestar um pouco mais atenção, vai ver outra (Evaristo, 2016, p. 13).

E foi essa outra mulher que surgiu quando percebi que por ser mãe de menina eu deveria ser o espelho dela e não reproduzir a relação do meu pai com a minha mãe, não podia deixar que minha filha crescesse com a referência de um relacionamento patriarcal, em que apenas as vontades da figura masculina eram realizadas, um relacionamento em que a mulher submissa sequer recebe um momento de afeto. Após esta decisão tentei novamente a vaga neste programa de pós-graduação, havia reprovado no ano anterior (2019), mas para a minha feliz surpresa fui aprovada em 2020 iniciando a realização de um sonho de adolescente de dar voz e ser exemplo para muitas outras meninas periféricas, inclusive para a minha própria filha. Tive a feliz sorte de encontrar um grupo acolhedor, de mulheres empáticas, com diversas trajetórias de vida e que colocam em prática o afeto e acolhimento que norteiam suas pesquisas, e que estão representadas nas fotos a seguir.

Figuras 1 e 2 – Programa de Pós-Graduação em Educação



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

2 HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS QUE CONSTRUÍRAM UM ESPAÇO DE TROCA

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Samba enredo Mangueira 2019

2.1 Complexo de Manguinhos: um contexto histórico na construção da Creche Municipal Samora Machel em território periférico

Manguinhos, no início do século passado, era um território considerado de difícil acesso devido à sua região composta, em uma maior parcela, por manguezais e tendo a menor fração territorial utilizada para a produção agrícola. Nesses moldes se deu a ocupação da região hoje conhecida como Complexo de Manguinhos: “começou a ser habitada a partir dessas fazendas, com a conformação de um subúrbio carioca, através, em sua maioria, da venda e aluguel de terrenos, inclusive ilegalmente” (Fernandes, 2009, p. 89).

Francisco Pereira Passos, prefeito do então Distrito Federal (época em que a cidade do Rio de Janeiro era Capital do Brasil) de 1902 a 1906, iniciou na região central uma reforma urbanística que recebeu seu sobrenome e se tratava de um projeto com a finalidade de europeização da arquitetura local, para isso se fez necessário iniciar a higienização da localidade tendo como uma das medidas para alcançar seu objetivo a derrubada dos cortiços¹. Entre 1921 e 1922 o prefeito Carlos Sampaio, dando continuidade ao projeto de Pereira Passos, determinou a demolição do Morro do Castelo,² utilizando como justificativa a necessidade de higienização

¹ Casa que serve de moradia coletiva para a população pobre.

² Um dos primeiros locais habitados pelos colonizadores portugueses após a fundação da cidade em 1565, onde se estabeleceu o núcleo inicial da cidade do Rio de Janeiro. Durante séculos, o Morro do Castelo foi um importante centro administrativo, político e religioso da cidade, sendo nele construído o Convento de Santo Antônio, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, além de diversas outras edificações que serviam para a administração colonial. Com sua demolição o espaço onde o morro se encontrava foi nivelado e transformado em uma área plana conhecida como Aterro do Castelo, que hoje abriga a região da Praça Mauá e o Centro Histórico do Rio de Janeiro.

e modernização do centro da cidade. Décadas depois, entre 1960 e 1965, o governo de Carlos Lacerda seguiu com as políticas de saneamento para a região central, ressaltando o caráter fundiário. Neste contexto histórico de uma política que elitiza a área do valorizado Centro da Capital, que expande a ocupação da área de Manguinhos:

Os programas de remoção aplicados às favelas da cidade, que marcaram as décadas de 1940 a 1970, intensificaram a ocupação da área, pois esta se localizava próxima ao centro da cidade, apresentava terrenos vazios e contava ainda com importantes vias de acesso, como a via férrea, a avenida Leopoldo Bulhões, a avenida Brasil e a rua Doze de Outubro, que passou a ser denominada avenida Suburbana e, posteriormente, Dom Helder Câmara (Fernandes, 2009, p. 89).

A quantidade de vias de acesso, a estação de trem inaugurada em 1886 e a distância de apenas 8,5 km, aproximadamente, da região central da cidade fizeram com que Manguinhos atraísse moradores de diversos locais do Brasil, além de todo o estado do Rio de Janeiro, como da Baixada Fluminense, Região Metropolitana e das favelas removidas de áreas valorizadas da cidade, como a da Catacumba, na Lagoa Rodrigo de Freitas, da Praia do Pinto, no Leblon, ambos bairros da Zona Sul da cidade, e a Esqueleto, no bairro do Maracanã, ao lado do estádio de mesmo nome e na estrutura da obra abandonada do que seria o hospital do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) em que onde hoje fica o primeiro *campus* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O histórico de formação populacional do território de Manguinhos se encontra com a construção de órgãos de grande importância para o desenvolvimento nacional. Moradores que foram removidos da Ilha de Sapucaia quando esta foi aterrada para dar lugar ao principal *campus* da Universidade Federal do Rio de Janeiro, área popularmente conhecida como Ilha do Fundão e que integra a região administrativa da Ilha do Governador, e da comunidade Pau Fincado no bairro Caju para a expansão do Cais do Porto, no início e no final da década de 1950, respectivamente, constituíram moradia nas comunidades Vila Turismo e CHP2 (Centro de Habitação Provisória 2).

Tanta diversidade populacional dividiu, inicialmente, o território em doze comunidades: Parque Oswaldo Cruz ou Morro Amorim ou Amorim (1901), Parque Carlos Chagas ou Varginha (1941), Parque João Goulart (1951), Vila Turismo (1951), Centro de Habitação Provisória 2 (CHP2 - 1951), Vila União (1955), Conjunto Nelson Mandela (1990), Conjunto Samora Machel (1991), Mandela de Pedra (1995), Conjunto Samora II ou Embratel (2001),

Suas terras foram usadas para aterrar parte da Urca, da Lagoa Rodrigo de Freitas, do Jardim Botânico e outras áreas baixas ao redor da Baía da Guanabara.

Vitória de Manguinhos ou Conab (2002) e Embratel ou Nova Mandela (2005), cada uma se erguendo em um momento diferente e com objetivos distintos, assim transformando Manguinhos em um Complexo. A localização estratégica também despertou o interesse das indústrias e empresas:

O projeto original, de transformação da região em uma área industrial, não foi efetivado como projeto governamental, apesar de várias empresas e indústrias ali se instalarem no período entre meados da década de 1940 e o início da de 1990. Atualmente, ao contrário do que foi planejado, a maioria das empresas, localizadas na região, vem transferindo-se para outras áreas, dada à realidade que conjuga, em graus diferenciados, invasão, violência, criminalidade e tráfico de drogas (Fernandes, 2009, p. 89).

Importantes empresas fazem parte da constituição de Manguinhos e da fundação de suas comunidades, algumas sendo formadas nos espaços ociosos das referidas empresas, como a Samora II e a Nova Mandela, também conhecidas pelo nome da empresa estatal proprietária do terreno invadido, Embratel (Empresa Brasileira de Telecomunicações), a comunidade Vitória de Manguinhos, ou Conab, já que ocupou os galpões abandonados da empresa estatal Companhia Nacional de Abastecimento, e a Mandela de Pedra, que surgiu a partir da ocupação de um espaço pertencente ao Departamento de Correios e Telégrafos, atual Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, que ainda mantém em funcionamento na região um Centro de Tratamento de Encomendas (CTE) e um Centro de Tratamento de Cartas (CTC). A empresa pública pioneira da região, Instituto Oswaldo Cruz (IOC), atual Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), não ficou isenta de ter sua área territorial adentrada, o que oportunizou a criação da primeira comunidade do complexo: Parque Oswaldo Cruz, que “associa-se à migração portuguesa, dado que alguns dos migrantes trabalharam também no IOC” (ibid., p. 94), o que fez com que a instituição fosse vista como o “quintal” das casas desse território, abrigando assim as infâncias no primeiro ano do século XX:

O morador Carlos Cardoso (2004) se referiu ao IOC como extensão da comunidade, confirmando o relacionamento existente antes da construção do muro, como uma marca da memória afetiva com o lugar, afirmando: “A gente entrava lá no prédio, quando era criança. A gente entrava por um lado e saía pelo outro, ninguém falava nada. Não tinha muro, não tinha nada, era livre. (...) Tinha um campo de futebol que era aqui nessa rua. Era tudo aberto” (ibid., p. 98).

Além das empresas estatais, Manguinhos também acolheu a fábrica de cigarros da Souza Cruz, a Composição de tintas Sican Ltda., uma Refinaria, a Cooperativa Central dos Produtores de Leite (CCPL), empresas que não tiveram suas propriedades resguardadas no

se implementou uma série de reformas econômicas, incluindo a abertura comercial, o que resultou em uma maior competição com produtos estrangeiros, muitas vezes mais baratos, o que afetou a competitividade da indústria nacional, as políticas cambiais adotadas no período também tiveram um impacto na indústria, em certos momentos a taxa de câmbio foi mantida em níveis desfavoráveis para as exportações e favoráveis às importações, o que prejudicou ainda mais a competitividade das empresas brasileiras. O país enfrentou uma crise da dívida externa e as políticas adotadas para lidar com essa crise, como a necessidade de gerar superávits comerciais para pagar os juros da dívida, também contribuíram para a desindustrialização, já que isso muitas vezes implicava em políticas que beneficiavam mais o setor agrícola e exportador em detrimento da indústria.

Políticas de desregulamentação implementadas durante esse período também tiveram um impacto na indústria, removendo certas proteções e incentivos que antes eram oferecidos ao setor industrial, além da inflação alta, a instabilidade política e os problemas de governança que aconteceram durante a década de 90 e desestabilizou o ambiente de negócios afetando negativamente o investimento na indústria. O Plano Real teve um impacto significativo na economia brasileira, incluindo no setor industrial. Enquanto foi bem-sucedido em estabilizar a economia e controlar a inflação, ele também teve algumas consequências que afetaram a indústria brasileira, contribuindo para o processo de desindustrialização que ocorreu na década de 1990, como: a abertura comercial, uma vez que com a valorização do Real e a abertura comercial, muitas empresas optaram por não investir em tecnologia e inovação, era mais barato importar produtos tecnologicamente avançados do que desenvolvê-los internamente, o que prejudicou a capacidade de modernização; os juros elevados, já que para manter a estabilidade econômica e controlar a inflação, o Brasil adotou uma política de juros elevados, medida que aumentou o custo do crédito e tornou mais difícil para as empresas investirem em modernização e expansão de suas instalações; ações que impactaram a competitividade da indústria brasileira a longo prazo.

Na década de 1990, a globalização exerceu um impacto significativo sobre o Brasil, especialmente após a abertura econômica promovida durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e intensificada sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a economia brasileira se tornou mais integrada ao sistema econômico global, o que trouxe oportunidades de comércio exterior, investimentos estrangeiros e acesso a novos mercados, no entanto, também expôs a economia brasileira a flutuações nos mercados internacionais, como ocorreu durante as crises econômicas globais.

O terreno que deu origem às comunidades Nelson Mandela e Samora Machel era de propriedade da União, tendo sido escolhido pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro na década de 80 para abrigar conjuntos habitacionais. O intuito inicial do Conjunto Nelson Mandela era remanejar os moradores das comunidades Parque João Goulart, CHP2 e Vila União, que sofriam com os riscos do rompimento da adutora de água da antiga Cedae (Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro), leiloadada em 2021 e passando a ser responsabilidade da concessionária Águas do Rio, e das torres de alta tensão Light, empresa responsável pela comercialização, distribuição e geração de energia elétrica. Em 1983, a adutora de água apresentou um vazamento, o que levou a Cedae a solicitar à prefeitura urgência na construção dos condomínios em questão. Apesar da pressão exercida pela Cedae, apenas em 1986, no governo do prefeito Saturnino Braga, que ocorreu a promessa de urgência dada pelo Secretário Municipal de Desenvolvimento Social da época, Maurício Azedo, porém não cumprida. Ainda durante a gestão de Saturnino Braga, em 20 e 21 de fevereiro de 1988, ocorreu a primeira tragédia que afetaria os moradores do Complexo de Manguinhos: as enchentes, e, no ano seguinte, já no governo de Marcelo Allencar, um incêndio no Parque João Goulart, ambos episódios modificaram o plano inicial de remanejamento:

As enchentes de 20 e 21 de fevereiro de 1988, no Rio de Janeiro, e o incêndio ocorrido no Parque João Goulart, no verão de 1989, alteraram o projeto de instalação dos moradores oriundos do Parque João Goulart e do CHP2, ampliando a população a ser assentada e redirecionando o foco do problema. As ações do governo, no entanto, não responderam à urgência de quaisquer dos problemas, como a manutenção da adutora, em negociação desde 1983, o assentamento dos desabrigados das enchentes e do incêndio e, principalmente, não ofereceu à população a ser atendida nenhuma segurança quanto aos que seriam contemplados no assentamento (Fernandes, 2009, p. 151).

A lentidão e insegurança fizeram com que os moradores contemplados decidissem por ocupar o terreno ainda no período inicial das obras, uma vez que pessoas de comunidades fora de Manguinhos haviam iniciado a ocupação do território. A prefeitura precisou abranger o número de assentados a fim de atender a todos e assim poder dar continuidade à obra, que foi concluída em 1990. Ao remanejamento no ano seguinte, em 1991, para o conjunto habitacional Samora Machel seguiu uma maior organização por parte da prefeitura que realizou o recenseamento que definiu os contemplados, dando preferência aos moradores das áreas ao redor do rio Jacaré, a comunidade do Jacarezinho, vizinha ao território de Manguinhos, e afetada pelas cheias do rio, transformada em região de riscos. Ambos os conjuntos foram entregues durante o mandato de Marcelo Allencar, sendo o conjunto Nelson Mandela o primeiro

a ser entregue após o reconhecimento de Manguinhos enquanto bairro, que aconteceu através de um decreto de 12 de agosto de 1988.

A experiência acumulada com as negociações com a Prefeitura durante construção da comunidade Nelson Mandela e a insatisfação gerada com o tipo de habitação levaram os futuros moradores do conjunto Samora Machel, a maioria oriundos do Jacarezinho, a estabelecerem maior participação e acompanhamento (FERNANDES 2009, p. 158).

Um fruto dessa experiência foi a conquista de uma creche municipal na comunidade Samora Machel. O terreno reservado para a construção do prédio que abrigaria a creche ficava localizado na entrada do Conjunto Samora Machel, à beira da Rua Leopoldo Bulhões, no número 700. Com poucas áreas livres o espaço que as crianças do conjunto Samora Machel tinham como opção para brincar era o terreno onde quatro anos depois, em 1995, daria origem à Comunidade Mandela de Pedra:

O terreno ocupado por Mandela de Pedra era utilizado, anteriormente, como espaço de brincadeiras das crianças das comunidades vizinhas, Samora Machel e Nelson Mandela, como nos contou o morador Josué dos Santos Moreira (2004): “Quando eu era moleque, a gente ia brincar lá, ia caçar, matar camaleão, e já tinha aquelas pedras” (ibid., p. 163).

Embora o terreno destinado para a construção da creche na comunidade Samora Machel estivesse reservado desde as negociações dos futuros moradores com a prefeitura ainda durante a execução das obras, a mesma só foi construída quase uma década depois da inauguração do conjunto habitacional, o que fez com que o espaço ocioso fosse ocupado sem ordenamento urbano, assim como ocorreu com o conjunto Nelson Mandela devido à morosidade na época da construção, e só foi possível de ser revertido através da união dos moradores e do diálogo com os órgãos públicos em busca do início da construção da creche. Em maio de 2000, durante o governo do Prefeito Luiz Paulo Fernandez Conde, foi entregue à comunidade a CEMASI (Centro Municipal de Assistência Social Integrada) Creche Samora Machel, que integrava a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, como mostra a foto a seguir da placa fixada na fachada do prédio na ocasião da inauguração, e a fachada atualmente:

Figuras 4 e 5 – Fachada do edifício da Creche Samora Machel



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Ao redor da creche ocorreu, após a construção do conjunto habitacional, o aparecimento de novas construções de alvenaria e em modelo vertical, modificando assim a estrutura original, outro espaço vizinho à creche é a Praça Maria Emanuela, de poucos metros quadrados e sem atrativos para as crianças, como é possível observar nas fotos abaixo (FERNANDES 2009, p. 160-1161).

Figuras 6 e 7 – Praça Maria Emanuela

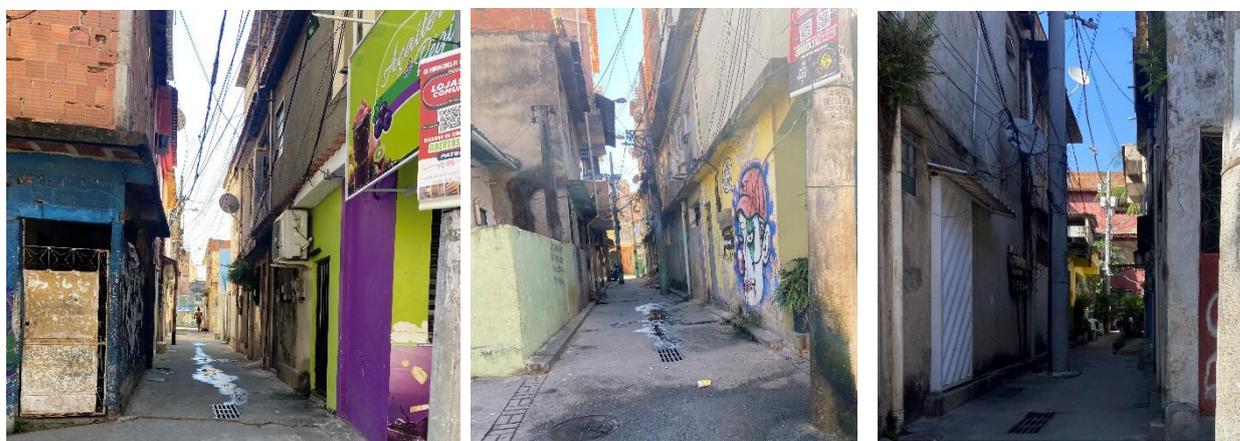


Fonte: Fernandes, 2009, p. 160-61.

“O conjunto Samora Machel apresentava poucas áreas livres e não se situava próximo às margens de rios, o que dificultou a ocupação por construções precárias” (ibid., p. 160), por outro lado intrinsecamente na possibilidade de construção de novas unidades escolares, fato que hoje se apresenta enquanto uma problemática devido ao seu crescimento demográfico e faz com que a rede pública não tenha condições estruturais para atender a demanda por vagas na região. O

conjunto supracitado “apresenta, ainda, uma característica diferenciada do Nelson Mandela, pois as casas foram distribuídas em quadras, o que permitiu a estruturação de pequenas vilas individualizadas” (Fernandes, 2009, p. 161), outra característica que impede a mobilidade das crianças moradoras da comunidade, assim não dispõem de espaços para brincar, como mostram as fotos atuais, nas quais também podemos observar que embora seja um conjunto habitacional construído pela prefeitura à época, em uma região reconhecida oficialmente como bairro, temos até hoje a presença de esgoto a céu aberto e a forma de construção de “porta com porta”, na qual não há espaço entre as moradias:

Figuras 8, 9 e 10 – Estrutura da região da creche



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Em 2001, através do Decreto nº 20.525, de 14 de setembro, a incumbência de gerir a educação infantil na rede pública municipal do Rio de Janeiro foi delegada para a Secretaria Municipal de Educação, deixando assim de ser administrada pela Secretaria de Desenvolvimento Social. Apenas no final do ano de 2002 transcorreu a movimentação das primeiras treze unidades de CEMASIs, que passaram a se denominar Creches Municipais, de acordo com o Decreto nº 22.519, de 26 de dezembro:

DECRETO Nº 22.519 DE 26 DE DEZEMBRO DE 2002.

DISPÕE SOBRE A CODIFICAÇÃO INSTITUCIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, e considerando o Decreto nº 20.525 de 14 de setembro de 2001, que transfere o atendimento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, DECRETA

Art. 1º Ficam incluídas, na Codificação Institucional da Secretaria Municipal de Educação as Unidades Administrativas abaixo relacionadas:

U.A.	Sigla	Denominação
17901 E/CRE(03.13.602)		Creche Municipal Aconchego
17896 E/CRE(09.18.601)		Creche Municipal Alegria de Nova Cidade

17898 E/CRE(06.22.601)	Creche Municipal José Goulart
17903 E/CRE(01.01.601)	Creche Municipal Ladeira dos Funcionários
17897 E/CRE(06.25.601)	Creche Municipal Os Sabidinhos
17893 E/CRE(10.19.602)	Creche Municipal Sempre Vida Antares
17904 E/CRE(09.18.603)	Creche Municipal Sempre Vida Elza Rabelo de Andrade
17894 E/CRE(10.19.601)	Creche Municipal Sempre Vida Vale do Sol
17892 E/CRE(10.26.601)	Creche Municipal Sonho de Criança
U.A. Sigla	Denominação
17900 E/CRE(03.13.603)	Creche Municipal Sylvia Orthof
17899 E/CRE(05.14.601)	Creche Municipal Tio Sebastião Xavier
17902 E/CRE(03.13.601)	Creche Municipal Vila dos Mineiros
17895 E/CRE(09.18.602)	Creche Municipal Vitória da Paz (Rio de Janeiro, 2002).

Como é possível observar no decreto transcrito acima, a Creche Samora Machel não foi contemplada para a mudança de secretaria neste primeiro momento, tendo sua transição acontecido apenas no ano seguinte, juntamente com outras 173 unidades de educação infantil, com a publicação do Decreto nº 22.685, de 26 de fevereiro de 2003. A transferência de secretaria aconteceu durante o governo do prefeito Cesar Maia e atendeu ao inciso 2º do artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que delega a responsabilidade pela oferta da educação infantil aos municípios, redação esta que foi acrescentada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Também em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) passou a considerar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, subtraindo assim o caráter assistencialista da faixa etária atendida pelo segmento. Em 2013, dez anos depois das creches municipais serem incorporadas à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, acatando a Emenda Constitucional nº 59/2009, a LDBEN inclui em seu texto a obrigatoriedade do atendimento na educação básica a partir dos quatro anos de idade, abrangendo as turmas de pré-escola.

Em “Histórias de Pessoas e Lugares: Memórias das comunidades de Manguinhos”, existem duas versões divergentes dada por moradores para a escolha dos nomes das comunidades Nelson Mandela e Samora Machel, que agradeceram lideranças africanas que atuaram em movimentos de combate à discriminação social:

A moradora Gleide Guimarães (2004) apresentou sua versão para a origem dos nomes:

A denominação dos conjuntos não foi dada a nenhum político brasileiro. A inauguração do Nelson Mandela coincidiu com a libertação do Nelson Mandela. O Pedro Portifrio [secretário municipal de Desenvolvimento Social] pegou a ideia e, coincidentemente um ano depois, o Nelson Mandela veio ao Brasil. Então quem deu essa denominação foi a prefeitura. Como estava na mesma gestão, pra continuar falando de grandes líderes negros no mundo, ele deu o nome Samora Machel ao conjunto ao lado.

O morador Paulo César Gomes Moreira, porém, apresenta outra versão para a origem dos nomes destas comunidades, da homenagem aos líderes Nelson Mandela e Samora Machel, e da relação do movimento de Manguinhos com as lutas por direitos e

igualdade racial. Ele afirmou “que a comunidade é quem dá os nomes”, justificando “que os companheiros negros também tinham uma consciência da importância da luta, não só pelas condições de vida, mas também pela luta pela igualdade racial” (Moreira, 2008) (Fernandes, 2009, p. 150).

Mesmo não existindo um consenso em relação à real intenção na origem dos nomes das comunidades vizinhas, ambas versões advêm da valorização de líderes africanos e em 2022, quando assumi a direção adjunta da Creche Samora Machel propus que fosse realizado um projeto a fim de difundir na Comunidade Escolar a história daqueles que dão nome aos territórios em que estão presentes, inclusive à creche que atende as comunidades. Depois de muito debate de conscientização sobre a importância do tema no que diz respeito a estabelecer uma educação antirracista e a atender à Lei nº 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, minha sugestão foi aceita pelo grupo de docentes, sendo incluída no Plano de Metas do ano em questão. No ano corrente, pensando na importância de se conhecer o território em que estamos inseridos e explorá-lo com os alunos, a atividade a ser realizada resgatará a Fiocruz enquanto o “quintal” das crianças moradoras do Complexo de Manguinhos, assim como acontecia na infância de 1901 na comunidade do Amorim.

2.2 Nós somos a Educação Infantil na rede

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é um órgão responsável pela formulação e implementação de políticas educacionais no âmbito do município. Seu papel é coordenar, planejar e executar ações que visem a melhoria da qualidade do ensino, o desenvolvimento dos profissionais da educação e a promoção de condições adequadas para o aprendizado dos alunos. A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro geralmente inclui diferentes departamentos e setores. Alguns dos principais objetivos e responsabilidades da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro incluem: formulação de políticas educacionais, desenvolver e implementar políticas educacionais alinhadas com as diretrizes nacionais e estaduais, garantindo uma educação de qualidade para os alunos da rede municipal; gestão das escolas municipais, coordenar as atividades das escolas municipais, fornecendo suporte administrativo, pedagógico e infraestrutural para garantir um ambiente propício ao ensino e aprendizado; formação de professores, promovendo programas de

formação continuada para os professores, buscando o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e atualização em relação às novas abordagens educacionais; desenvolvimento curricular, contribuir para o desenvolvimento de currículos alinhados às necessidades e realidades locais, buscando uma educação que prepare os alunos para os desafios do século XXI; inovação educacional, buscar a implementação de práticas inovadoras e tecnologias educacionais nas escolas, visando enriquecer o processo de ensino-aprendizagem; relação com a comunidade, que visa estabelecer canais de comunicação eficazes com a comunidade escolar, promovendo a participação dos pais e responsáveis no processo educacional; infraestrutura escolar, zelar pela adequada infraestrutura das escolas municipais, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento das atividades educacionais. Seguindo os pilares estabelecidos pela SME, disponibilizados no *site* oficial da prefeitura (rio.rj.gov.br):

Quadro 1 – Pilares da SME

Impacto educacional	Educação, Cultura Digital e Sociedade	Pessoas Valorizadas	Gestão de Resultados
1) Assegurar aprendizagem na idade certa com equidade, expandindo um modelo de escola em tempo integral, inclusiva e inovadora.	2) Desenvolver uma política educacional transformadora, que propicie à comunidade escolar o acesso a apropriação de conteúdos e práticas inovadoras, como fator de inserção social e exercício da cidadania global.	3) Qualificar, avaliar e engajar, valorizando os profissionais de educação.	4) Otimizar a gestão e aumentar a eficiência operacional e dos gastos entregando serviços de qualidade e resultados efetivos.

Fonte: Prefeitura do Rio, 2024.

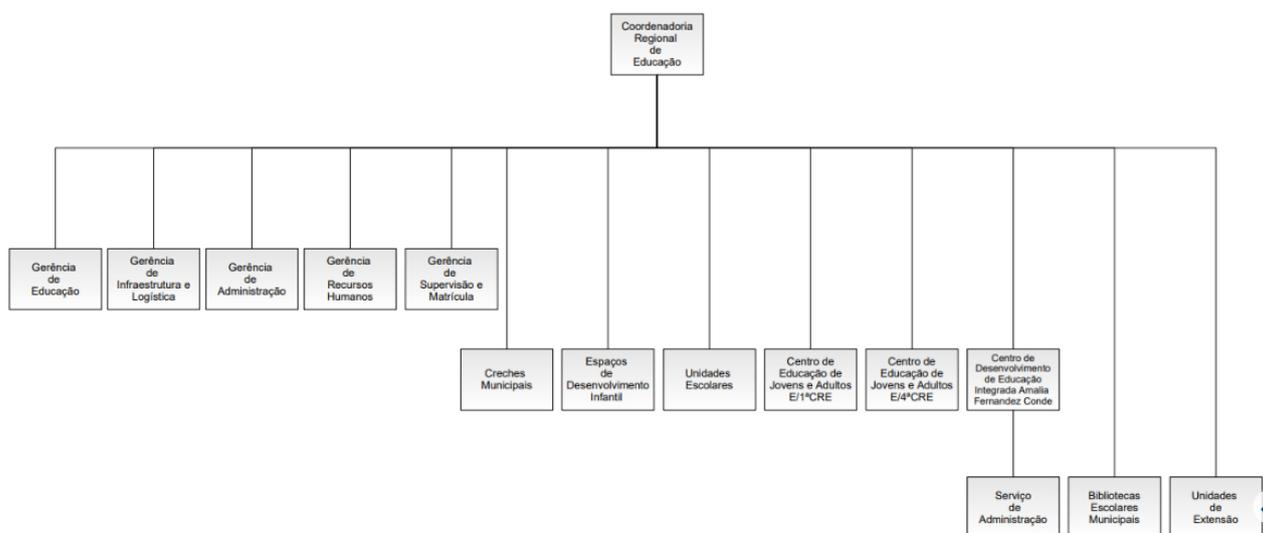
Na atualização de fevereiro de 2024, o *site* da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (educacao.prefeitura.rio) apontava um total de 1.556 unidades escolares da rede pública municipal em funcionamento. Dessas 540 são destinadas ao atendimento exclusivo da Educação Infantil, sendo 539 ocupando espaços físicos denominados de Creches ou Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI's) e uma situada em escola ou em um Centro Integrado de

Educação Pública (CIEP), atendendo um total de 140.076 alunos, como mostram as tabelas abaixo.

Os documentos que norteiam a Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro são: Orientações Curriculares para a Educação Infantil, Orientações para profissionais da Educação Infantil, Orientações ao Professor de Pré-escola I e II, Multieducação Temas em debate, A avaliação na Educação Infantil, Planejamento na Educação Infantil, Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil e Currículo Carioca.

A Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro é dividida em onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), que são diretamente correlacionadas a ela, sendo responsáveis por articular as orientações da secretaria com a comunidade escolar em cada região do município, como revela o organograma abaixo que se encontra disponível no *site* oficial da SME (educacao.prefeitura.rio).

Figura 11 – Coordenadorias Regionais de Educação



Fonte: SME/RJ, 2024.

A divisão das unidades escolares assistidas por cada Coordenadoria Regional de Educação é realizada de acordo com o território em que estão inseridas. A 1ª CRE atende os bairros de Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Praça da Bandeira, Praça Mauá, Rio Comprido, São Cristóvão, Saúde, Santo Cristo, Santa Teresa e a Ilha de Paquetá; a 2ª CRE abrange o Alto Boa Vista, Andaraí, Grajaú, Maracanã, Praça da Bandeira, Tijuca, Vila Isabel e toda a região da Zona Sul da cidade: Urca, Vidigal, Botafogo, Catete, Copacabana, Cosme Velho, Flamengo, Gávea, Rocinha, Glória, São Conrado, Humaitá,

Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme; a 3ª CRE é formada em sua totalidade por bairros da Zona Norte, como Abolição, Água Santa, Benfica (parte), Bonsucesso, Cachambi, Del Castilho, Encantado, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Engenho da Rainha, Higienópolis, Inhaúma, Jacaré (Jacarezinho), Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Complexo do Alemão, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Tomas Coelho e Todos os Santos; mais duas CRE's tem em seu território apenas bairros da Zona Norte, são elas a 4ª CRE, que atende os bairros de Benfica, Brás de Pina, Bonsucesso, Maré, Cordovil, Jardim América, Manguinhos, Maré, Olaria, Pavuna, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Ramos, Vigário Geral, Vila da Penha e Penha, uma extensão de bairros que fazem divisa com a região central da capital e outros que ficam na divisa com a cidade de Duque de Caxias, localizada na Baixada Fluminense; e a 5ª CRE que assiste Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcante, Coelho Neto, Colégio, Guadalupe, Honório Gurgel, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Osvaldo Cruz, Penha, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda, Vaz Lobo, Vicente de Carvalho, Vigário Geral, Vila da Penha, Vila Kosmos, Vista Alegre, Tomas Coelho e Turiaçu.

Direcionando-se à Zona Oeste da cidade, porém ainda atendendo em sua maioria bairros da Zona Norte, temos a 6ª CRE, sendo responsável por Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Colégio, Costa Barros, Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta Pavuna, Ricardo de Albuquerque e Deodoro, o único de sua incumbência pertencente a Zona Oeste; ao contrário da 7ª CRE que se encarrega de assistir, em sua totalidade, as unidades escolares localizadas em bairros da Zona Oeste, como Jacarepaguá (Anil), Barra da Tijuca, Camorim, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Praça Seca, Pechincha, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Pequena, Vargem Grande e Vila Valqueire. Fazendo o movimento inverso ao da 6ª CRE, a 8ª CRE atende, em sua maioria, aos bairros da Zona Oeste, como Bangu, Campo dos Afonsos, Deodoro, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Realengo, Santíssimo, Senador Camará e Vila Militar, e a Guadalupe e Marechal Hermes, localizados na Zona Norte da cidade. As nona e décima CRE's, assim como a sétima, são responsáveis, em sua universalidade, por unidades escolares situadas na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, tendo a região dividida da seguinte forma: a 9ª CRE atende as unidades escolares dos bairros de Araújo de Cosmos, Campo Grande, Campo Grande (Cachamorra), Campo Grande (Carobinha), Campo Grande (Centro), Campo Grande (Dumont), Campo Grande (Monteiro), Campo Grande (Posse), Cosmos, Guaratiba, Inhoáiba, Paciência, Santa Cruz, Santíssimo e Senador Vasconcelos; já para a 10ª CRE se atribui a responsabilidade das unidades escolares distribuídas por Barra De Guaratiba, Campo Grande,

Cosmos, Guaratiba, Paciência, Paciência (Loteamento Madean), Pedra de Guaratiba, Santa Cruz e Sepetiba. Os quatorze bairros localizados na Ilha do Governador até 2012 eram administrados pela 4ª Coordenadoria Regional de Educação que já possuía outros dezessete bairros sob sua responsabilidade, que como podemos observar anteriormente são geograficamente distantes. Em janeiro de 2013 se fez necessário diminuir o território de abrangência desta coordenaria, sendo assim criada a caçula 11ª CRE, que passou a gerenciar as unidades escolares dos seguintes bairros: Bancários, Cacuia, Freguesia (Ilha do Governador), Cocotá, Jardim Carioca, Jardim Guanabara, Moneró, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Tauá, Ribeira, Zumbi, Tubiacanga.

No que se refere às funções das Coordenadorias Regionais de Educação, agregam-se a tarefa de apresentar a coordenação e o acompanhamento de programas e projetos de ação integrada; a função de planejar, coordenar e executar ações descentralizadas do Sistema Educacional; coordenar, cobrar e fiscalizar a execução das ações relativas à infraestrutura e logística, recursos humanos, documentação e execução orçamentária, através de gerências responsáveis por cada atribuição: Gerência de Educação (GED), Gerência de Infraestrutura e Logística (GIL), Gerência de Administração (GAD), Gerência de Recursos Humanos (GRH) e Gerência de Supervisão e Matrícula (GSM), além do setor de Protocolo, o Gabinete (GAB) e a Ouvidoria, que também compõe a estrutura das CRE's. Referente às unidades escolares — Creches, Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI's), Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA's), Ginásios Educacionais Tecnológicos (GET's) —, as CRE's, através de suas gerências e setores, exercem um papel de fiscalização, coordenação e orientação visando à execução do processo de gestão escolar, o estabelecimento de metas, a análise dos indicadores para monitoramento e avaliação e o acompanhamento do processo de matrícula, como podemos constatar no Decreto nº 44.205, de 08 de janeiro de 2018, referente às seguintes competências:

E/1ª.CRE a E/11ª.CRE 1ª a 11ª Coordenadoria Regional de Educação

- Coordenar a implantação e a implementação da Política Educacional nos órgãos da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, em sua área de atuação; - participar do planejamento, da formulação das estratégias, da coordenação e do acompanhamento de programas e projetos de ação integrada; - consolidar informações gerenciais; - planejar, coordenar e executar ações descentralizadas do Sistema Educacional que fortaleçam a política de inclusão e êxito pedagógico; - coordenar e planejar, acompanhar o processo de matrícula nas unidades escolares e creches; - coordenar a execução das ações relativas a infraestrutura e logística, recursos humanos, documentação e execução orçamentária; - estabelecer parcerias com setores públicos e privados; - coordenar e orientar a execução do processo de gestão escolar; - coordenar as ações das Comissões Permanentes de Sindicâncias Administrativas; - estabelecer metas e indicadores para monitoramento e avaliação das ações da Coordenadoria.

E/1a.CRE/GED a E/11a.CRE/GED Gerência de Educação

- Gerenciar o planejamento, a execução e avaliar as ações, programas e projetos do processo pedagógico; - orientar a elaboração e a implementação do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, na sua área de atuação; - gerenciar a execução, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Escola Paulo Freire ações de formação Básica e Continuada dos profissionais da educação; - supervisionar, orientar e acompanhar as atividades das Unidades Educacionais; - orientar as unidades escolares de sua área de abrangência, quanto ao processo de regularização da vida escolar dos alunos; - analisar o desempenho escolar, de sua área de abrangência, propondo ações que favoreçam o êxito escolar; - inspecionar e monitorar o funcionamento das instituições de Educação Infantil e Creches da rede particular de ensino; - consolidar os dados estatísticos relativos ao quantitativo de alunos de creches conveniadas, em sua área de atuação; - elaborar relatórios gerenciais.

E/1a.CRE/GIL a E/11a.CRE/GIL Gerência de Infraestrutura e Logística

- Gerenciar as ações de infraestrutura, no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação, segundo as orientações da Coordenadoria de Infraestrutura e diretrizes emanadas do Subsistema de Infraestrutura e Logística do Sistema Municipal de Administração; - planejar e gerenciar, na sua área de abrangência, as ações relativas: - à administração de material, insumos e serviços; - ao levantamento, requisição, distribuição, manutenção e recuperação de material; - à manutenção predial; - ao monitoramento da utilização de viaturas; - ao Programa de Alimentação Escolar; - ao Sistema Descentralizado de Pagamento da Coordenadoria; - às despesas com concessionárias; - elaborar relatórios gerenciais.

E/1a.CRE/GAD a E/11a.CRE/GAD Gerência de Administração

- Gerenciar as ações administrativas, no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação, segundo as orientações da Coordenadoria de Administração e diretrizes emanadas do Subsistema de Infraestrutura e Logística do Sistema Municipal de Administração; - planejar e gerenciar, na sua área de abrangência, as ações relativas: - à gestão documental; - ao protocolo; - à execução orçamentária; - às licitações; - aos contratos e convênios; - ao inventário de bens móveis; - à aquisição de bens e serviços; - à prestação de contas; - ao Sistema Descentralizado de Pagamento; - à aplicação de penalidades aos contratados; - elaborar relatórios gerenciais.

E/1a.CRE/GRH a E/11a.CRE/GRH Gerência de Recursos Humanos

- Gerenciar as atividades de planejamento, administração e desenvolvimento de pessoas, valorização do servidor, no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação, segundo as orientações da Coordenadoria Geral de Recursos Humanos e diretrizes emanadas do Subsistema de Recursos Humanos, do Sistema Municipal de Administração; - Gerenciar a execução e monitorar, na sua área de abrangência, as atividades relativas: - ao controle funcional; - à lotação de profissionais nas unidades escolares; - à movimentação de pessoal; - à implementação de programas e projetos de treinamento, capacitação e à atualização do Servidor na área técnico administrativa; - elaborar relatórios gerenciais.

E/1a.CRE/GSM a E/11a.CRE/GSM Gerência de Supervisão e Matrícula

- Gerenciar as ações de supervisão da gestão escolar das Unidades Escolares, através de ferramentas, processos de trabalho e indicadores administrativos norteadores; - monitorar as equipes de acompanhamento das Unidades Escolares; - implementar a avaliação dos gestores escolares, no que se refere à gestão administrativa; - gerenciar as ações atinentes à formação, atuação e fortalecimento do Conselho Escola-Comunidade, bem como seu registro e regularização no que tange aos compromissos cartoriais e junto à Receita Federal; - promover consultorias de modo a planejar o atendimento de matrícula no âmbito regional; - organizar e monitorar o processo de matrícula no âmbito regional; - controlar e monitorar, mantendo-a atualizada, a movimentação e fluxo de atendimento de alunos da rede; - organizar e promover o Censo Presencial; - organizar e monitorar as etapas do Educacenso, visando a melhoria das informações prestadas pelas unidades escolares; - monitorar a movimentação de alunos das Creches Conveniadas; - executar as ações necessárias à garantia de direito à gratuidade de transporte público para aluno regularmente matriculado; - monitorar o cumprimento, pelas Unidades Escolares, das condicionalidades referentes à Secretaria no que diz respeito aos Programas de Transferência de Renda; - executar as ações pertinentes aos Programas de Apoio ao Ensino Médio.

E/1a.CRE/OUV a E/11a.CRE/OUV Ouvidoria Adjunta

- Representar o cidadão junto a Coordenadoria Regional de Educação, viabilizando um canal de comunicação com o público; - estabelecer uma parceria com os demais servidores,

participando da melhoria da qualidade dos serviços e produtos, estimulando a eficiência e a austeridade administrativa; - simplificar procedimentos, facilitando o acesso do cidadão a Ouvidoria e agilizando as solicitações; - encaminhar a questão à área competente para solucioná-la; - sugerir e recomendar soluções, atuando na prevenção e solução de conflitos; - buscar a correção de erros, omissões e abusos; - apurar as questões levantadas, em sua área de atuação, e propor as soluções que entender cabíveis; - atender com cortesia e respeito, sem preconceito ou pré-julgamento, de forma a garantir os direitos do cidadão; - participar das Reuniões de Ouvidorias, de cursos, palestras e treinamentos promovidos pela Ouvidoria Central (Rio de Janeiro, 2018).

Cinco anos e onze dias depois do Decreto nº 44.205, de 08 de janeiro de 2018, estabelecer as atribuições das Coordenadorias Regionais de Educação e de suas Gerências e setores, o Prefeito Eduardo Paes, no artigo 3º do Decreto nº 51.950, de 19 de janeiro de 2023, no uso de suas atribuições legais, incluiu as competências a seguir às Gerências de Administração e às Gerências de Supervisão e Matrícula:

E/CRE/GAD Gerências de Administração

- Gerenciar as ações administrativas, no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação - E/CRE, segundo as orientações dos órgãos vinculados à Subsecretaria de Gestão, e as diretrizes emanadas do Subsistema de Infraestrutura e Logística do Sistema Municipal de Administração; · planejar, gerenciar e executar, na sua área de abrangência, as ações relativas: · à gestão documental; · ao protocolo; · ao inventário de bens móveis; · à instrução processual e empenhamento das aquisições de bens e serviços para atendimento às necessidades; · e específicas da sede da Coordenadoria e das Unidades Escolares; · à instrução processual com vista à celebração de instrumentos jurídicos para atendimento às necessidades específicas da sede da Coordenadoria e das Unidades Escolares; · à fiscalização contratual visando o efetivo cumprimento das obrigações; · à gestão dos instrumentos jurídicos celebrados no âmbito da Coordenadoria; · à liquidação das despesas contratadas no âmbito da Coordenadoria e dos Termos de Colaboração ou outras que lhe venham a ser delegadas; · à análise da conformidade, regularidade e integridade dos processos de fatura referentes às despesas contratadas no âmbito da Coordenadoria e dos Termos de Colaboração celebrados com Creches Parceiras, com vistas à respectiva aprovação; · à instrução processual, empenhamento e liquidação dos recursos destinados à concessão do Sistema Descentralizado de Pagamento - SDP e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE; · ao acompanhamento e avaliação da regularidade e conformidade das prestações de contas do SDP, com vistas às respectivas aprovações; · à aplicação de penalidades, quando couber, aos fornecedores contratados no âmbito da Coordenadoria; · elaborar relatórios gerenciais, para subsidiar tomada de decisões pelas autoridades da E/CRE e do Nível Central; · orientar as Unidades Escolares e aos demais setores da Coordenadoria quanto aos procedimentos relativos à gestão e à fiscalização de instrumentos jurídicos e à aplicação e à prestação de contas do SDP.

E/CRE/GSM Gerências de Supervisão e Matrícula

- Gerenciar as ações referentes à formação, à atuação e ao fortalecimento do Conselho Escola-Comunidade, bem como seu registro e regularização no que tange aos compromissos cartoriais e à Receita Federal; · promover consultorias de modo a planejar o atendimento de matrícula no âmbito regional; · organizar e monitorar o processo de matrícula no âmbito regional;

· controlar e monitorar a movimentação e fluxo de alunos, identificando situações locais para o desenvolvimento de melhorias; · gerenciar no nível regional, todas as ações relativas à regularização escolar no que tange à inspeção, à supervisão e ao monitoramento dos estabelecimentos privados de Educação Infantil; · gerenciar as ações de supervisão das creches parceiras, conforme normativas vigentes; · monitorar a frequência dos alunos da Rede e orientar as unidades escolares quanto as rotinas de lançamento de frequência no Sistema de Gestão Acadêmica estabelecidas pela Secretaria; · organizar e promover o Censo Presencial; · organizar e monitorar as etapas do Educacenso, visando a melhoria das informações prestadas pelas unidades escolares; · monitorar a movimentação de alunos das creches parceiras; · executar as ações necessárias à garantia de direito à gratuidade de transporte público para aluno regularmente matriculado; · monitorar o cumprimento pelas Unidades Escolares das condicionalidades dos Programas de Transferência de Renda referentes à Secretaria; · executar as ações pertinentes aos Programas de Apoio ao Ensino Médio (Rio de Janeiro, [2023a]).

A divisão da rede pública municipal em Coordenadorias Regionais de Educação faz com que seja possível analisar a rede de forma segregada, assim como a própria Secretaria Municipal a apresenta em seu *site* no ícone “Educação em números” (educacao.prefeitura.rio), ao apresentar as tabelas detalhadas, que exploraremos minuciosamente os dados identificados na CRE a qual a Creche Municipal Samora Machel se encontra inserida: a primeira.

Quadro 2 – Educação em números

DETALHAMENTO

	Total de alunos elegíveis para tempo integral	Total de Alunos em tempo parcial	Total de alunos em tempo integral	% em tempo integral
1	27954	13506	14448	51,68%
2	38830	18445	20385	52,50%
3	46502	22578	23924	51,45%
4	58038	26754	31284	53,90%
5	49322	35280	14042	28,47%
6	39747	21689	18058	45,43%
7	82160	50974	31186	37,96%
8	66457	40310	26147	39,34%
9	69017	38762	30255	43,84%
10	87228	55866	31362	35,95%
11	13880	8495	5385	38,80%
CREJA	0	0	0	-
Total geral	579135	332659	246476	42,56%

Fonte: SME/RJ, 2024.

Podemos observar que praticamente a metade dos alunos matriculados em unidades escolares de responsabilidade da 1ª CRE encontram-se no turno integral, com resultado de 51,68%, ficando atrás apenas das 2ª e 4ª CRE's no que diz respeito a percentual. A Educação Integral tem como propósito a formação plena do estudante, a partir de uma matriz curricular diferenciada que visa o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para encarar os desafios do século XXI, para o mercado de trabalho e para a comunhão e a participação social, além da construção de cidadãos questionadores e críticos, através da interdisciplinaridade. Na rede pública municipal do Rio de Janeiro a proposta de tempo integral se dar em dois formatos: carga horária de 7 horas diárias de aula, mais praticadas em unidades escolares de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e em casos de turmas de pré-escola (4 e 5 anos) que estejam inseridas em tais unidades, e as de 8 horas diárias de atendimento que ocorrem nas creches, que podem contemplar a faixa etária dos seis meses aos 3 anos e 11 meses e também podem receber turmas de pré-escola (4 e 5 anos), ambas as cargas horárias são denominadas de “Turno Único” pela SME do Rio de Janeiro.

A Creche Municipal Samora Machel se enquadra no modelo das 8 horas, englobando turmas de pré-escola (4 e 5 anos) que cumprem o horário das 7h30 às 15h30 como determina a Resolução SME nº 297, de 17 de novembro de 2021:

Art. 26 A jornada escolar dos alunos matriculados nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino obedecerá à seguinte carga horária diária: I. turno único: 7 (sete) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 14h30 ou das 8h às 15h; ou 8 (oito) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 15h30 ou das 8h às 16h; II. horário parcial: manhã, das 7h30h às 12h, tarde, das 13h às 17h30, e noite, quando houver, das 18h às 22h. Parágrafo único. As turmas da modalidade Pré-escola que estiverem alocadas em escolas do Ensino Fundamental com funcionamento em turno único seguirão o horário da unidade escolar, ou seja, terão funcionamento em turno único de 7 horas (Rio de Janeiro, 2021).

Noventa e seis unidades escolares públicas municipais estão sob a administração da 1ª CRE, sendo 47 delas de atendimento exclusivo à Educação Infantil, como mostra a tabela a seguir (educacao.prefeitura.rio), neste sentido podemos afirmar que a metade da 1ª CRE é formada por Creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil, o que sinaliza a demanda pelo segmento em sua região de abrangência.

Quadro 3 – Unidades por CRE

CRE	UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL - Atendimento Exclusivo	EDUCAÇÃO ESPECIAL EXCLUSIVA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EXCLUSIVA
1	47		
2	49		
3	44		
4	64		1
5	34		
6	46		1
7	59		
8	52	2	
9	59	1	
10	76		
11	10		
CREJA			1
Total Geral	540	3	3

Fonte: SME/RJ, 2024.

A atual gestão da SME é adepta à realização de parcerias entre instituições públicas e privadas, então, com o argumento em torno da necessidade de se ofertar mais vagas para o segmento de creche, foram estabelecidos convênios com creches privadas que disponibilizam um número de vagas para atender a demanda da rede pública. As despesas das instituições com os bebês e com as crianças bem pequenas que forem contempladas no “Procedimento Público Classificatório” são arcadas pelo poder público municipal. Os critérios para a inscrição são:

Nas Creches conveniadas, poderão ser inscritas crianças com idades compreendidas entre 0 meses a 3 anos e 11 meses até 31 de março, inclusive crianças com deficiência, respeitando o atendimento oferecido por cada creche. As inscrições para as Creches Conveniadas são realizadas na creche de preferência do responsável e através do sistema Creche conveniada. Só podem ser inscritas crianças que residam ou que os responsáveis trabalhem na comunidade onde a Creche está localizada. Cada criança só pode ser inscrita em 1 (uma) creche conveniada. As vagas nas Creches Conveniadas são preenchidas pelas crianças inscritas e contempladas no Procedimento Público Classificatório. São critérios classificatórios: -Crianças cuja família seja beneficiária do Cartão Família Carioca; -Crianças cuja família seja beneficiária do Programa Bolsa Família; -Crianças cuja família possua renda familiar comprovada de 1 (um) salário mínimo e meio; -Crianças cuja família possua renda familiar comprovada de 2 (dois) salários mínimos; -Crianças cuja família possua renda familiar comprovada de 3 (três) salários mínimos; -Crianças com deficiência; -Crianças ou familiares de seu convívio diário vítimas de violência doméstica; -Crianças com alguém do núcleo familiar que faz uso abusivo de drogas e/ou álcool; -Crianças ou alguém do núcleo familiar acometidos por doenças crônicas graves; -Crianças com alguém do núcleo familiar

que seja presidiário ou ex-presidiário; -Ter irmão(ã) matriculado na Creche; -Criança cuja mãe é adolescente; -Criança cuja família é monoparental
-São critérios de desempate: -Ter irmão(ã) participando desse Procedimento Público Classificatório ou já matriculado(a) na creche conveniada; -Maior número de irmãos; -Crianças com deficiência; -Crianças com alguém do núcleo familiar que faz uso abusivo de drogas e/ou álcool; -Crianças e/ou alguém do núcleo familiar acometido por doenças crônicas graves; -Crianças com alguém do núcleo familiar que seja presidiário ou ex-presidiário; -Criança cuja mãe é adolescente; -Menor idade da criança, dentro de seu grupamento educacional; -A ordem de inscrição não é critério de classificação, nem de desempate; -A listagem das crianças excedentes é ordenada de acordo com o Procedimento Público Classificatório (sorteio), conforme o grupamento das crianças, para chamadas posteriores, de acordo com a disponibilidade de vagas, respeitando-se a ordem estabelecida (Prefeitura do Rio de Janeiro, [2020]).

Segundo a listagem disponível no site oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (www.rio.rj.gov.br), a SME dispõe de 176 creches conveniadas, a 1ª CRE conta com cinco unidades, sendo assim a regional de educação a disponibilizar uma menor quantidade de unidades parceiras. De um total de 15.775 vagas oferecidas pelas creches credenciadas em todo o Município do Rio de Janeiro, 436 delas estão distribuídas nas cinco creches parceiras do território da 1ª CRE, sendo contemplada com menos de 3% das vagas ofertadas e concentradas nos bairros da região Central da capital da cidade, Associação de Educação Infantil – Florescer e Creche Criança Sorriso, no Rio Comprido; Centro de Atividades Comunitárias Esperança do Futuro, no Estácio; Creche Cantinho Feliz de Santa Teresa, em Santa Teresa; e Instituto Central do Povo, no bairro Gamboa. O Instituto Central do Povo é a unidade que mais oferece vagas e também a única que dispõe de Berçário I e assim atende a faixa etária a partir dos 3 meses até os 3 anos e 11 meses, a Associação de Educação Infantil – Florescer possui vagas no Berçário II, as outras três creches conveniadas possuem turmas de Maternal I e de Maternal II, dos 2 anos aos 3 anos e 11 meses. A seleção das unidades candidatas a creches conveniadas é realizada através de um edital de chamamento publicado pela Secretaria Municipal de Educação,

para serem selecionadas, as instituições deverão cumprir uma série de exigências que visam garantir atendimento educacional e nutricional de qualidade, além de oferecer espaços seguros e adequados para as crianças. Podem participar do edital instituições de educação infantil, na modalidade creche, sem fins lucrativos, integrantes da rede privada de ensino do município do Rio, incluindo creches comunitárias e as confessionais, e que possuam autorização da atividade perante o Sistema Municipal de Ensino (Prefeitura do Rio, [2024]).

Quadros 4 e 5 – Excerto do edital de chamamento

	CRE	UNIDADES	ENDEREÇO	BAIRRO
1	1ª	Associação de Educação Infantil - Florescer	Av Paulo de Frontim, nº 577	Rio Comprido
2	1ª	Centro de Atividades Comunitárias Esperança do Futuro	R. União, nº 58	Estácio
3	1ª	Creche Cantinho Feliz de Santa Teresa	R. Almirante Alexandrino, nº 2235	Santa Teresa
4	1ª	Creche Criança Sorriso	R. Aureliano Portugal, nº 220 fds	Rio Comprido
5	1ª	Instituto Central do Povo	R. Rivadávia Corrêa, nº 188	Gamboa

META FÍSICA	Segmento Atendido				faixa etária de atendimento a partir de:
	B I	B II	M I	M II	
70		X	X	X	1 ano
45			X	X	2 anos
60			X	X	2 anos
45			X	X	2 anos
216	X	X	X	X	3 meses

Fonte: Prefeitura do Rio, [2024].

Consta no *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (educacao.prefeitura.rio) a cartela das instituições privadas de Educação Infantil separadas por Coordenadoria Regional de Educação e podemos constatar que a tabela em vigor, atualizada em 15 de maio de 2022 pela E/SUBAIR/COR/GRE (Subsecretaria de Articulação e Integração da Rede), que aponta que a região administrada pela 1ª CRE possui 38 instituições cadastradas de um total de 1.979 instituições. Uma diferença considerável levando em conta os números das outras CRE's: a 2ª CRE também é a segunda no número de instituições de educação infantil privadas, com um total de 345; na 3ª CRE são 199; na 4ª CRE, 174; 5ª CRE conta com 188; na 6ª CRE consta 101; a 7ª CRE é a que dispõe da maior quantidade de instituições oferecendo de forma privada o segmento de Educação Infantil, são 381; na 8ª CRE são 176; na 9ª CRE, 161; 10ª CRE, 139 e 11ª CRE com 77. No que diz respeito à quantidade de instituições públicas municipais exclusivas de Educação Infantil, a primeira CRE também permeia um dos últimos lugares em um *ranking* entre as CRE's, ganhando apenas das 6ª, 3ª, 5ª e da caçula 11ª, em um total de 540 unidades.

Quadro 6 – Instituições privadas de educação infantil

CRE	Denominação	Endereço	Bairro	Cursos
1ª	Ateliê Cata-Ventos Espaço para a Infância	R. Aarão Reis, 110	Santa Tereza	Creche (1a) e Pré-Escola
1ª	Casa Maternal Coração de Mãe	R. Conceição, 01 - Complexo do Turano	Rio Comprido	Creche (2a) e Pré-Escola
1ª	Casa Monte Alegre de Educação Infantil	R. Monte Alegre, 389	Santa Tereza	Creche e Pré-Escola
1ª	CEEF - Centro Educacional Emília Ferreira	R. Japeri, 65	Rio Comprido	Creche (1a) e Pré-Escola
1ª	Centro de Educação Infantil Sarah Kalley	R. Alexandre Mackenzie, 60	Centro	Creche e Pré-Escola
1ª	Centro de Educação Recreando	R. Prefeito Olímpio de Melo, 1244	Benfica	Creche (2a) e Pré-Escola
1ª	Centro Educacional Anísio Teixeira	R. Almirante Alexandrino, 4088 e Beco da Lagoinha, 93	Santa Tereza	Creche (2a) e Pré-Escola
1ª	Centro Educacional Claudiano	R. Amapá, 10	Caju	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Colégio Brasileiro de São Cristóvão	R. Antonio Henrique de Noronha, 2	São Cristóvão	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Colégio Catorze de Novembro	R. Ricardo Machado, 324	São Cristóvão	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Colégio Costa Ferreira	Ladeira do Castro, 60	Santa Tereza	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Colégio Cruzeiro	R. Carlos de Carvalho, 76 / R. do Senado, 235, 237 Loja e 239	Centro	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Colégio New Garden	R. General Argôlo, 215	São Cristóvão	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Colégio Sagres	R. Sampaio Viana, 184	Rio Comprido	Creche(3a) e Pré-Escola
1ª	Colégio Superação	R. São Luiz Gonzaga, 652	São Cristóvão	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Creche Cantinho Feliz de Santa Tereza	R. Almirante Alexandrino, 2495 - parte	Santa Tereza	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Creche Comunitária Cordeirinho do Monte	R. Ambrós Cavalcanti, 344 A e B	Rio Comprido	Creche e Pré-Escola
1ª	Creche Comunitária Preventório Rainha Dona Amélia	R. Cerqueira, 16	Paqueta	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Creche Comunitária Saluz Pozzi	R. Senador Domingos Barreto, 135	Benfica	Creche e Pré-Escola
1ª	Creche do Tuluti	R. São Luiz Gonzaga, 1612 - Fundos	Benfica	Creche(1a) e Pré-Escola
1ª	Creche Escola Brincar e Aprender	R. André Cavalcanti, 163	Santa Tereza	Creche e Pré-Escola
1ª	Creche Escola Paraíso Infantil	Trav. Seneno, 31/33	Saúde	Creche e Pré-Escola
1ª	Dispensário São Vicente de Paulo	Av. Mem de Sá, 271	Centro	Creche e Pré-Escola
1ª	Educandário Nossa Senhora de Nazaré	R. Dr. Agra, 115	Catumbi	Pré-Escola
1ª	Escola ANCT	R. Padre Miguelinho, 47	Catumbi	Creche(3a) e Pré-Escola
1ª	Escola Jardim Mina do Saber	R. Inhadul, 90	Benfica	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Escola Madre Nazarena Majone	R. Euclides da Cunha, 191	São Cristóvão	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Escola Maria de Fátima	R. Maia Lacerda, 105	Estácio	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Escola Padre Dr. Francisco da Motta e Colégio Sorja Kili	Beco João José, 14/16	Saúde	Pré-Escola
1ª	Escola Vitória	R. Frei Caneca, 525	Estácio	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	IEBB - Instituto Educacional Borges Boechat	R. General José Crislino, 56	São Cristóvão	Pré-Escola
1ª	Instituto Educacional Vivenciando	R. André Cavalcanti, 121	Santa Tereza	Creche e Pré-Escola
1ª	Instituto Laufa	R. Liberdade, 50	São Cristóvão	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Jardim de Infância Quero Ser Feliz	R. Fonseca Telles, 176	São Cristóvão	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Liceu de Artes e Ofícios	R. Frederico Silva, 86	Centro	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Primeiro Andar Sociedade de Ensino	R. Benedito Hipólito, 216/1º andar	Cidade Nova	Creche e Pré-Escola
1ª	Sociedade Educacional Núcleo de Arte Solnascente	R. Santa Cristina, 16	Santa Tereza	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Unisanta - Unidade Educacional Santa Tereza	R. Oriente, 60	Santa Tereza	Creche(2a) e Pré-Escola
1ª	Total de instituições cadastradas			38

Fonte: SUBAIR/RJ, 2022.

O levantamento realizado nos proporcionou observar que a rede pública de educação no Município do Rio de Janeiro é organizada por setores que recebem a nomeação de gerências, tal modelo gerencial prioriza resultados, desempenho, competitividade e responsabilização dos gestores. O Decreto Rio nº 50.863, de 26 de maio de 2022, instituiu a premiação por Resultados de Aprendizagem onde constam os objetivos propostos e a partir do capítulo IV mais 10 artigos que regularizam as normas que o servidor da Secretaria Municipal de Educação e da MULTIRIO (Empresa Municipal de Multimeios Ltda.) deveriam cumprir para fazer jus à gratificação, que ficou conhecida entre os servidores municipais da capital como 14º salário:

CAPÍTULO I

DO OBJETO E DAS FINALIDADES

Art. 1º O presente Decreto tem por objeto a regulamentação da legislação referente ao Acordo de Resultados e à Premiação por Resultados de Aprendizagem, quanto aos servidores que pertençam a todas as categorias funcionais, lotados e em exercício efetivo na Secretaria Municipal de Educação - SME.

Parágrafo único. O regramento estabelecido por meio deste Decreto tem por finalidade:

- I - aprimorar o desempenho e a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino;
- II - alcançar as metas previstas para cada premiação citada no "caput" deste artigo; e
- III - ampliar a eficiência na utilização dos recursos públicos e ter assegurada medidas de fomento de ordem financeira, com vistas a otimização dos resultados almejados, mensuráveis quantitativas e qualitativamente.

[...]

CAPÍTULO IV

DA PREMIAÇÃO POR RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Art. 8º A Gratificação decorrente da Premiação por Resultados de Aprendizagem será concedida aos servidores lotados e em efetivo exercício nas Unidades Escolares, Unidades de Extensão e Bibliotecas Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino que atingirem as metas estabelecidas em ato próprio pelo titular da SME para o ano letivo, visando à melhoria e o aprimoramento da qualidade do ensino público.

Parágrafo único. O titular da pasta da SME deverá definir anualmente os indicadores e metas de aprendizagem e o desempenho mínimo para fins da Premiação que trata este Decreto.

Art. 9º Serão considerados beneficiários da Gratificação prevista neste Capítulo, com base no art. 2º deste Decreto, os servidores cujas matrículas pertençam a todas as categorias funcionais vinculadas ao Município do Rio de Janeiro, no âmbito da SME, estando, também, contemplados os profissionais que atuem em unidade educacional sob o regime de Dupla-Regência.

Parágrafo único. Somente farão jus à Gratificação de que trata o caput deste artigo os servidores que estejam lotados e em efetivo exercício nas Unidades Escolares, Unidades de Extensão e Bibliotecas Escolares contempladas, observando-se os critérios de elegibilidade.

Art. 10. O percentual da premiação devida aos servidores lotados e em efetivo exercício nas unidades premiadas da SME será de no máximo 100% (cem por cento) do décimo terceiro salário, do ano anterior ao do pagamento da premiação, excluídos quaisquer pagamentos de natureza eventual.

§ 1º O pagamento da Premiação será proporcional à carga horária exercida na lotação do servidor ao longo ano letivo.

§ 2º A Premiação será paga no ano subsequente ao término do ano letivo.

§ 3º O pagamento da premiação está condicionado à disponibilidade orçamentária no ano de pagamento.

Art. 11. Estarão elegíveis à Premiação por Resultados de Aprendizagem os servidores que cumprirem os requisitos da elegibilidade a serem definidos em resolução específica editada pelo titular da pasta da SME.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 12. O servidor não perderá o direito a percepção da premiação caso venha se aposentar antes da data do pagamento do prêmio.

Art. 13. Para efeito da concessão e cálculo dos prêmios consideram-se ausências qualquer tipo de não comparecimento ao trabalho, inclusive faltas justificadas, licenças ou outros tipos de afastamentos previstos pela legislação vigente, bem como as decorrentes de impontualidades (...).

Art. 14. O pagamento das premiações referidas neste Decreto dar-se-á no curso do ano seguinte ao da concessão da premiação.

Art. 15. Serão aceitos os recursos interpostos até 30 (trinta) dias após a data do pagamento das premiações, de que trata este Decreto.

Art. 16. As premiações previstas neste Decreto deverão ser regulamentadas pela titular da SME em atos normativos próprios.

CAPÍTULO VI

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17. Os casos omissos serão resolvidos pelo titular da SME.

Art. 18. Empresa Municipal de Múltiplos Ltda. - MULTIRIO celebrará contrato de Gestão com o Município do Rio de Janeiro, o qual deverá respeitar as regras de atingimento das metas, critérios e premiação previstos neste Decreto (Rio de Janeiro, [2022a]).

Subsequentemente à publicação do decreto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) publicou a Resolução SME nº 327, de 9 de junho de 2022, estabelecendo o Plano de Ação em que constam os critérios a serem seguidos coletivamente pelos servidores da secretaria em questão na elaboração do Plano das Dimensões com metas a serem alcançadas pela Unidade Escolar em que esteja lotado e os critérios individuais, além do exigido no decreto, em entendimento a respeito da recompensa resultante. Foram selecionados pela SME servidores para ocupar a função de Agentes GRA (Gestão para Resultados de Aprendizagem), a fim de monitorar e fiscalizar a execução das metas estabelecidas pelos segmentos de Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Bibliotecas Municipais e Unidades de Extensão, “com o objetivo de atingir os cenários pretendidos almejados pelas Unidades em cada ação proposta, com a devida comprovação mediante evidências materiais de sua execução” (Prefeitura do Rio de Janeiro, [20--]).

[...]

Art. 6º Os critérios de elegibilidade da Educação Infantil, da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos das Unidades Escolares, das Bibliotecas Municipais e das Unidades de Extensão são:

I - Apresentar plano de ação para o ano letivo em curso dentro do prazo definido por nota técnica; e

II - Alcançar a qualidade mínima esperada para o plano de ação, conforme estabelecido por nota técnica.

§ 1º A Comissão de Premiação por Resultados de Aprendizagem deverá divulgar nota técnica com prazo e os requisitos mínimos de qualidade do plano de ação. § 2º A Comissão de Premiação por Resultados de Aprendizagem definirá o processo de avaliação da qualidade dos planos de ação.

Capítulo IV: Dos indicadores e metas

Art. 11º Serão consideradas para fins de pagamento da gratificação as metas estabelecidas para os seguintes indicadores:

[...]

IV - Taxa de execução dos planos de ação referentes à Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos das Unidades Escolares com tais ofertas;

[...] (Rio de Janeiro, [2022b]).

À luz do que foi estabelecido pela SME nos documentos apresentados, concluímos que o servidor municipal do Rio de Janeiro é o que Byung-Chul Han chama de “sujeito de desempenho” (Han, 2017b, p. 23): “a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção”.

Alcançar as metas no Plano de Dimensões e atender aos critérios para a elegibilidade coletiva não é o suficiente para um gestor escolar e os servidores lotados na unidade premiada receber a gratificação, é necessário cumprir simultaneamente os critérios individuais.

O sujeito de desempenho concorre consigo mesmo e, sob uma coação destrutiva, se vê forçado a superar constantemente a si próprio. Essa autocoação, que se apresenta como liberdade, acaba sendo fatal para ele. [...] Na transição da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho o superego acaba se positivando no eu-ideal. [...] A sociedade do desempenho é uma sociedade de autoexploração. [...] Frente ao eu-ideal, o eu real aparece como fracassado, acossado por suas autorreprimendas (Han, 2017b, p. 99-102).

A abordagem adotada pela atual gestão da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro é a do gerencialismo, tanto no que rege a organização estrutural, com os setores recebendo a denominação de gerências, quanto nos recursos utilizados para avaliação dos serviços prestados, conforme mostrado anteriormente com a definição da bonificação por resultados de aprendizagem, “a gratificação como reconhecimento pressupõe a instância do outro ou do terceiro” (ibid., p. 83). Termo que teve origem no Brasil, o gerencialismo, modelo de gestão focado em métricas, indicadores de desempenho e avaliações quantitativas para determinar a eficiência e a produtividade das entidades do setor público municipal, enfatiza o uso de princípios e técnicas gerenciais baseadas no setor privado na administração pública, muitas vezes com o objetivo de aumentar a eficiência, reduzir custos e melhorar a prestação de serviços. Tal estratégia defende a aplicação de práticas de gestão do mercado ao setor público:

O hipercapitalismo atual dissolve totalmente a existência humana numa rede de relações comerciais. Já não existe nenhum âmbito da vida que consiga se eximir da degradação provocada pelo comércio. O hipercapitalismo transforma todas as relações humanas em relações comerciais (ibid., p. 127).

A hipercompetividade gerada por este hipercapitalismo citado por Han é um termo que descreve um nível extremamente alto de competição. Refere-se a situações em que a competição é tão intensa que pode ter consequências negativas, como estresse excessivo, pressão constante e até mesmo comportamentos antiéticos para alcançar vantagens competitivas. Esse tipo de ambiente pode ser encontrado em diversos contextos, desde o mundo dos negócios até o esporte, contextos sociais e até mesmo na área da educação. A bonificação por desempenho na aprendizagem é uma prática que visa incentivar os professores e outros profissionais da área a alcançarem metas específicas de resultados, como melhorias nos resultados dos alunos, redução da taxa de evasão escolar, entre outros objetivos; porém, quando essa premiação financeira está ligada a uma cultura de hipercompetitividade, pode criar um ambiente em que os educadores sintam uma pressão excessiva para alcançar metas a qualquer

custo, inclusive através de performances do que foi definido com o foco simplório em expor, a fim de conseguir a mídia necessária para anexar como provas da realização da meta, pode fazer com que os profissionais da educação tendam a se concentrar na execução de tais atos, podendo assim negligenciar áreas importantes do desenvolvimento educacional, como habilidades sociais, emocionais e criativas. A ênfase em atingir metas predefinidas pode limitar a capacidade dos educadores de experimentar métodos de ensino inovadores e adaptativos, já que podem temer arriscar estratégias que não garantam resultados imediatos.

Além das questões superexpostas, a bonificação por desempenho pode acentuar o caráter injusto e desigual uma vez que nem todas as escolas e profissionais enfrentam as mesmas condições e desafios, não estão localizadas nos mesmos territórios, nem se encontram com seu quadro de pessoal completos, algumas possuem falta de professores, outras não possuem coordenadores pedagógicos, entre outras situações que levam à ausência de isonomia na avaliação dos resultados gerados, acentuando as desigualdades, premiando escolas ou professores que já possuem mais recursos e alunos mais privilegiados, enquanto penalizam aqueles que trabalham em contextos mais desafiadores. É importante que os sistemas de bonificação por desempenho sejam cuidadosamente projetados e monitorados para garantir que não incentivem uma cultura de hipercompetitividade que possa prejudicar o bem-estar dos educadores e o desenvolvimento holístico dos alunos.

3 PEDAGOGIA DA ESCUTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MINISNARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS NA CRECHE MUNICIPAL SAMORA MACHEL

Eu não sei dizer nada por dizer
 Então eu escuto
 Se você disser tudo o que quiser
 Então eu escuto
 Fala
 Lalalalalalalalalá
 Fala
 Se eu não entender, não vou responder
 Então eu escuto
 Eu só vou falar na hora de falar
 Então eu escuto
 Fala
Ney Matogrosso

A Creche Municipal Samora Moisés Machel localizada no Complexo de Manguinhos foi construída em formato de prédio, com dois pavimentos e sempre que quero olhar pela janela tenho que colocar a cortina da secretaria de lado e me contorcer para tentar enxergar o que se se passa lá fora pelos quadradinhos dos basculantes. É assim que vejo se tem movimentação em frente à creche, se tem churrasco “rolando” no borracheiro da esquina, se o trem mantém sua circulação normal. Não tem quintal com árvores frutíferas, gramado, elementos da natureza, mas a nova equipe diretiva fez de tudo para proporcionar nos pátios um espaço lúdico, colorido, acolhedor. Com grama sintética, brinquedões, pula-pula, piscina de bolinhas, casinha. Não é incomum que as crianças muitas vezes não queiram deixar o ambiente escolar, inclusive as que não são alunos e que lá adentram com seus responsáveis para levar e/ou buscar primos, irmãos, coleguinhas, que lá estão matriculados. Tal comportamento alerta para a falta de espaços de lazer público de qualidade no território.

É visível e inquestionável as diferenças existentes nas infâncias de acordo com a classe social e no território em que a criança se encontra, tal distinção se perpetua por muitas décadas e se colocam a cada dia mais atual. “E o pior na favela é o que as crianças presenciam [...] Eu pretendia conversar com o meu filho as coisas sérias da vida só quando ele atingisse a

maioridade. Mas quem reside na favela não tem quadra de vida. Não tem infância, juventude e maturidade” (Jesus, 2014, p. 92). Nas periferias, a infância é encurtada pelo limite que lhe é determinado, naturalmente são atribuídas às crianças responsabilidades que não dizem respeito a elas, como a tarefa de buscar o irmão caçula na creche mesmo quando a diferença de idade entre os dois é pequena. Os desejos das nossas crianças também são repletos de sonhos referentes a uma melhor qualidade de vida para sua família e de itens básicos, como uma mochila nova desejada por uma de nossas alunas na faixa etária de 6 anos de idade, assim como relata Carolina Maria de Jesus quando cita que “fiquei pensando na Vera, que ia bradar e chorar, porque ela quando não tem o que calçar fica lamentando que não gosta de ser pobre. [...] Quando eu saí a Vera recomendou-me para trazer os sapatos” (ibid., p. 66). A Vera em questão não se trata de uma mulher adulta e sim de uma criança que na ocasião da escrita do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada” tinha apenas 4 anos de idade, filha de Carolina e na década dos anos 50 eram moradoras da extinta favela do Canindé na cidade de São Paulo, porém também retrata os desejos das crianças da periferia nos tempos atuais, mostrando que as carências e necessidades na periferia são atemporais. Outra questão que norteia a realidade dessas crianças há muitas gerações é o abandono paterno: “eu não posso contar com o pai dela. Ele não conhece a Vera. E nem a Vera conhece ele. Tudo na minha vida é fantástico. Pai não conhece filho, filho não conhece pai” (ibid., p. 66). Na Creche Samora, das 136 crianças matriculadas, um total de doze não possuem o nome do pai declarado na certidão de nascimento, o que representa aproximadamente 8,8% dos matriculados, quase dez por cento. Nessa perspectiva é que o papel das creches localizadas nessas regiões ganha significado próprio, pois se faz necessário criar um ambiente nosso, um respiro que faça as crianças abstraírem a vida difícil que enfrentam do lado de fora dos portões das unidades escolares, utilizando recursos que eles possam ter acesso em seu dia a dia para que assim se torne possível a reprodução das atividades realizadas.

Na democracia liberal, existem fatores que impedem o exercício da igualdade social através da competição econômica e política que diminuem a liberdade atribuindo-a a esses fatores, utilizam o voto como fator de redução da lei, como se esse fosse o símbolo maior de um sistema democrático, reprimem os movimentos sociais, além de tratar os representantes eleitos pelos cidadãos como técnicos, políticos profissionais, oriundos de uma elite, retirando assim dos mesmos cidadãos que o escolheram o direito de atuar na política. “A democracia é, assim, reduzida a um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na

rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais” (Chauí, 2016, p. 5). Segundo Chauí, a política não pode ser considerada uma técnica uma vez que partiria do princípio de que apenas especialistas poderiam exercê-la, realizando assim a exclusão dos cidadãos, o que faria com que ela não fosse ética, pois ao excluir um grupo de sua prática cometeria a injustiça relacionada ao direito de participação de todos ao poder. A ética pública se dá como meio de se dividir a vida pública da privada, sem que os valores se misturem, estabelecendo assim a política de forma justa, assim como foi relatada a história de Veia Reggia

de como uma cidade assumiu a responsabilidade pela educação das próprias crianças. Isso significou um projeto contínuo para combinar valores políticos e éticos, inclusive um forte comprometimento democrático com os processos de pesquisa e experimentação, tudo enriquecido por uma grande curiosidade e abertura coletiva para a diversidade, que desembocou em um desejo de atravessar confins e em uma forte inclinação para a transdisciplinaridade – “a maneira como o pensamento humano conecta diversas disciplinas (linguagens) para compreender melhor algo” (Vecchi, 2017).

“Chegamos a uma distopia em que o que não é cidade, o que não é saneado, o que não é limpinho, a gente elimina do mapa” (Krenak, 2022, p. 61), e é essa lógica que permeia os pensamentos em relação às favelas e seus espaços e moradores.

Marilena Chaui, quando foi secretária de Cultura de São Paulo, organizou uma discussão sobre o público e o privado no espaço urbano, e, naquela ocasião, ficou muito claro que a cidade moderna não tolera o comum; ao contrário, ela o hostiliza. Fala-se muito do que deveria ser público, do espaço onde a gente poderia se mover, circular, mas onde, cada vez mais, no meio do caminho tinha um caixa eletrônico (ibid., p. 68).

As experiências narrativas têm o poder de nos transportar para outros mundos, despertar emoções intensas e criar conexões profundas com personagens e histórias. Elas podem ser encontradas em várias formas de mídia, como livros, filmes, séries de TV, jogos e até mesmo em experiências interativas, como realidade virtual. Uma experiência narrativa bem executada leva o público a uma jornada envolvente, onde somos imersos em um universo único e cativante, convida-nos a explorar diferentes perspectivas, vivenciar eventos emocionantes e até mesmo confrontar desafios pessoais, segundo Walter Benjamin: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1987, p. 198). Através dessas histórias, podemos experimentar alegria, tristeza, medo, esperança e uma infinidade de outras emoções. Um exemplo clássico de experiência narrativa é a leitura de um livro, ao abrir suas páginas, somos

transportados para um mundo imaginário, onde podemos visualizar personagens, cenários e eventos descritos nas palavras do autor. Nossa mente cria imagens vívidas e somos capazes de sentir empatia pelos personagens, compartilhando suas alegrias e tristezas ao longo da história. O cinema é outra forma poderosa de experiência narrativa, já que através da combinação de imagens em movimento, música, atuação e direção, somos levados a uma jornada visual e emocional, filmes têm o poder de nos fazer rir, chorar, tremer de medo e torcer pelos heróis, nos transportam para outras épocas, países e até mesmo para mundos de fantasia, permitindo-nos escapar da realidade por um momento. No mundo dos jogos, as experiências narrativas ganham uma dimensão interativa, jogadores assumem o papel de personagens e participam ativamente da história, tomando decisões que afetam o curso dos eventos, esses jogos oferecem a possibilidade de nos tornarmos parte integrante do universo narrativo, criando uma imersão única e personalizada. Com o avanço da tecnologia, a realidade virtual emergiu como uma nova forma de experiência narrativa, ao colocar um dispositivo de realidade virtual, somos transportados para um ambiente virtual totalmente imersivo, onde podemos explorar e interagir com o mundo criado digitalmente. Essas experiências nos permitem vivenciar histórias de maneira mais imersiva do que nunca, oferecendo uma sensação de presença e participação sem precedentes. As experiências narrativas têm o poder de nos transportar para outros mundos, alimentar nossa imaginação e nos conectar com personagens e histórias de maneiras profundas e significativas, proporcionam-nos momentos de entretenimento, reflexão e emoção, deixando uma marca duradoura em nossas vidas. Seja através da leitura de um livro, assistindo a um filme, jogando um jogo, experimentando a realidade virtual ou realizando experimentos no ambiente escolar, as narrativas encantam e enriquecem as experiências de maneira incontável.

As experiências narrativas desempenham um papel fundamental na educação infantil, pois são uma forma poderosa de envolver e estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Através das narrativas, as crianças têm a oportunidade de explorar e compreender o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades de linguagem e comunicação, construir empatia, estimular a criatividade e imaginação, e adquirir conhecimento sobre diferentes temas. Por diversas razões as experiências narrativas são importantes na educação infantil, entre elas estão o desenvolvimento da linguagem, a exposição a histórias e narrativas ajuda as crianças a desenvolverem habilidades linguísticas, expandindo seu vocabulário, melhorando a fluência verbal e a capacidade de expressão. Ao ouvir e contar histórias, as crianças aprendem novas palavras, estruturas gramaticais e desenvolvem habilidades de comunicação; o estímulo à criatividade e imaginação em que as narrativas

fornece um espaço seguro e estimulante para as crianças explorarem e desenvolverem sua criatividade e imaginação, elas são encorajadas a criar personagens, cenários e histórias próprias, o que promove a expressão criativa e a capacidade de pensar de forma não linear; o desenvolvimento cognitivo através das histórias, as crianças são expostas a diferentes conceitos, ideias e situações o que estimula seu pensamento crítico, habilidades de resolução de problemas e capacidade de fazer conexões entre diferentes informações, além de ajudar a desenvolver a memória, a concentração e a atenção das crianças; a construção de empatia e compreensão emocional uma vez que as histórias geralmente apresentam personagens com diferentes experiências e emoções ajudando as crianças a desenvolverem empatia e a compreenderem melhor as emoções dos outros, ao se identificarem com os personagens e suas jornadas, as crianças aprendem sobre empatia, valores morais e éticos, e desenvolvem habilidades sociais; o conhecimento sobre o mundo a medida que oferecem às crianças a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas, lugares, tempos históricos e contextos sociais onde são expostas a diferentes realidades e perspectivas, o que amplia sua compreensão do mundo e promove a valorização da diversidade; promoção da alfabetização, as experiências narrativas são uma forma eficaz de introduzir as crianças ao mundo da leitura e da escrita, ao ouvir e ao relatar histórias as crianças desenvolvem familiaridade com a estrutura das histórias, a sequência de eventos, a noção de começo, meio e fim, o que contribui para a compreensão da estrutura narrativa e a capacidade de contar suas próprias histórias. As experiências narrativas na educação infantil são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças contribuindo para o desenvolvimento da linguagem estimulam a criatividade e imaginação, promovem o desenvolvimento cognitivo, a construção de empatia e compreensão emocional, ampliam o conhecimento.

A importância de se preservar as histórias se faz a partir do momento em que

contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 1987, p. 205).

Sendo assim, ao ouvir, o ouvinte desenvolve em si a habilidade de falar, de argumentar, de também contar a sua história, quando assim se é estimulado. Narrar é a forma artesanal da

escrita e também valoriza, além das experiências, a itinerância de quem a escreve, como define Walter Benjamin:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica (Benjamin, 1987, p. 205).

A exibição da vida privada se iniciou nos primeiros anos do século XXI com os *blogs*, que eram uma espécie de diários virtuais, mas que de forma contraditória com o que eram os diários físicos, onde as informações ficavam confidenciais a quem as escreviam, em tais *blogs* as pessoas exibiam na *internet* suas intimidades, o seu dia a dia, inclusive com fotos e vídeos como nos *fotologs*, sendo vistos assim por uma legião de usuários da rede:

Quase todos os blogs, aliás, costumam recorrer a alguns dos artifícios estilísticos e ao modelo confessional do velho diário íntimo. Ou melhor: do diário éxtimo, de acordo com um trocadilho que procura dar conta dos paradoxos dessa novidade, que consiste em expor a própria intimidade nas vitrines globais das telas interconectadas (Sibilia, 2016, p. 20)

Assim, como no século XIX ocorreu a passagem da narrativa para a informação, podemos dizer que o surgimento dos meios de comunicação tecnológicos de massa no século XX tirou o caráter artesanal da comunicação que antes era realizada através de cartas e telefonemas. O correio eletrônico se difundiu nos anos finais do século XX, seguido pelos canais de *chats*, *sites* de compartilhamentos de vídeos, redes sociais como o já extinto Orkut, que deu lugar ao Facebook e Twitter, os diários íntimos se transformaram em *blogs*, os telefones em aplicativos de conversação com textos, vídeos, fotos, áudios, os *fotologs* que ocuparam o lugar dos tradicionais álbuns de família logo foram substituídos pelo Instagram, em uma constante mutação. “Quando as redes informáticas começaram a tecer seus fios ao redor do planeta, tornou-se evidente que algo estava mudando de modo radical; e o futuro ainda promete mais consumações dessa metamorfose, que vêm se gestando num ritmo cada vez mais vertiginoso de atualizações e mudanças” (ibid., p. 19).

Os avanços da tecnologia possibilitaram reunir em um único aplicativo de conversação toda a comunicação necessária, seja ela por meio da escrita, áudios, vídeos, imagens e por ligações não apenas de voz e até mesmo de vídeo:

Sob a rutilante luz digital, certas formas aparentemente anacrônicas de expressão e comunicação parecem voltar à tona com uma roupagem renovada: é o caso das trocas epistolares, dos diários íntimos e até mesmo das atávicas conversas. Os e-mails, por exemplo, já foram descritos como versões atualizadas das antigas cartas, aquelas que se escreviam à mão com primor caligráfico e atravessavam extensas geografias encapsuladas em envelopes lacrados que demoravam uma eternidade até chegar ao seu destino (Sibilia, 2016, p. 24).

Vemos um crescente uso das redes de sociais a transformar informações em mercadorias, como esclarece Byung-Chul Han quando cita que “o capitalismo acentua a pornografização da sociedade, expondo e exibindo tudo como mercadoria e voltando-o à hipervisibilidade” (Han, 2017a, p. 59). O mesmo acontece nas instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, cada uma com um objetivo diferente, porém ambas com a exposição das atividades que antes eram restritas às salas de aula. Nas instituições privadas, o objetivo é adquirir mais capital através do excesso de exposições via postagens no *feed* e nos *stories* de seus perfis no aplicativo Instagram, uma vez que tais estratégias servem de propaganda para atrair um maior número de matrículas. Nas unidades escolares públicas, as redes sociais são utilizadas e tem seu uso estimulado visando promover os políticos que estão à frente das redes de ensino e impulsionam a exibição das atividades criando projetos e circulares que documentam e incentivam tais práticas. Um claro exemplo da exibição da intimidade fabricada, que segue um roteiro, acontece na maior rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro que utiliza a divulgação de *hashtags* para promover projetos e ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), como o “Participa Criança Carioca”, que no ano de 2023 foi oficializado através da “Circular E/SUBE/CPI/GIN N° 01/2023”, mas que teve edições em anos anteriores, que externa de forma muito direta a importância da exibição nas redes sociais e a obrigatoriedade da ação:

Ressaltamos que tal premissa não é uma concessão, mas um direito inegociável, reafirmado em outras legislações vigentes. É primordial que toda esta mobilização seja divulgada, de modo que a ação fique visível – num período de 10 dias - a toda comunidade escolar. As ações devem ser registradas, pelas Unidades Escolares que atendem Educação Infantil, através da hashtag #ParticipaCriançaCarioca, além de marcações nas redes sociais @sme_carioca (Rio de Janeiro, 2023b).

A determinação do documento de exposição transforma a atividade no ambiente escolar, que deveria ser tranquila e com o objetivo único na aprendizagem das crianças, em um momento tenso, de disputa, passível de performances. “A permanente coação por exposição e por desempenho ameaça à paz, fazendo também desaparecer totalmente a coisa no sentido heideggeriano” (Han, 2017a, p. 33). A circular em questão, além de estipular “dia ‘D’” e “*hashtag*”, também determina os movimentos que as equipes das unidades escolares que atendem Educação Infantil devem realizar, orientando os profissionais a interagirem com as crianças através de um roteiro enviado pela própria SME que possui perguntas a serem feitas ao corpo discente. Os passos que devem seguir são apresentados nos “Roteiros disparadores para as conversas”, com questionamentos que deverão ser realizados às crianças, sendo divididos por “Blocos”:

“BLOCO EQUIPE GESTORA:

- O que você mais gosta na escola?
- O que você não gosta na escola?
- O que você acha que precisa melhorar?
- O que você pode modificar?
- O que você deseja à sua escola?

BLOCO PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS SALAS DE REFERÊNCIA:

- Você gosta da escola?
- Vocês conversam sobre suas opiniões com as profissionais?
- Você brinca na escola?
- Você participa da organização dos espaços da sala de referência com sugestões de reorganização?
- Só os adultos sugerem brincadeiras?
- Vocês participam do planejamento? Como?
- O que nós sabemos sobre a escola? E o que desejamos saber na escola?

BLOCO OUTROS PROFISSIONAIS DA UNIDADE ESCOLAR:

- Você conversa com os outros profissionais da escola, além das professoras, professores e profissionais que atuam na sala de referência?
 - O que mais gosto na hora das refeições?
 - Vamos conversar com os profissionais da cozinha?
 - Vamos conversar com os profissionais que limpam nossa escola?
 - Vamos conversar com outros profissionais da escola?

BLOCO FAMÍLIAS/ATORES SOCIAIS DOS TERRITÓRIOS:

- Vocês conversam sobre a escola?
- Conhecem os diferentes equipamentos próximos ao entorno da escola (centros culturais, cinema, teatro, clínica da família, CRAs etc)?
- Costumam fazer algo juntos nos finais de semana? O quê?”

Diversos vídeos encontrados nas redes sociais das unidades escolares que atendem o segmento em questão e de suas profissionais que utilizam a *internet* em busca de promoção pessoal de seu fazer profissional mostram o roteiro sendo seguido e as respostas mecanizadas das crianças que ainda se encontram na faixa etária da primeira infância, dando aos

expectadores a sensação de que está sendo utilizada uma escuta ativa, uma vez que apenas quem tem acesso aos documentos disponibilizados para as UE's tem o conhecimento de que se segue um roteiro. Atitudes que fazem com que as atividades se transformem em “pequenos espetáculos descartáveis; de vez em quando, alguma pérola valiosa ou algum entretenimento engenhoso sem maiores ambições, junto a um mar de puras bobagens” (Sibilia, 2016, p. 350). O excesso de exposição tira a magia do mistério, uma vez que “a extimidade enquanto se performa o que se é, por exemplo, são injunções que não afetam nossos ancestrais oitocentistas” (ibid., p. 352). Nas redes sociais, é criada a lógica da performance, em que se precisa performar o que desejam mostrar: criança ativa, com local de fala, escuta, mesmo essa não sendo a realidade. “A rede digital não é uma forma de conclusão. Assim, a comunicação digital não é capaz do diálogo. Ela se torna, hoje, mais narcisista, e leva o próprio outro ao desaparecimento” (Han, 2021a, p. 40), acirrando assim a competição entre as pessoas. A bolha virtual permite que os iguais se aproximem, que as conexões sejam realizadas com pares com pensamentos semelhantes, facilitando as relações uma vez que ao se contactar apenas com os iguais se perde a necessidade de desenvolver argumentação, narrativas, sendo assim “a sociedade da transparência busca eliminar todas as relações assimétricas” (id, 2017a, p. 45).

O valor expositivo se encontra em diversas formas de relações em que só se atribui valor ao que se é visto e a *internet* é o meio de veículo para que essa exposição seja realizada com eficiência sem a obrigação de ser real. “Na sociedade positiva, na qual as coisas, agora transformadas em mercadorias, têm de ser expostas para ser, seu valor cultural desaparece em favor de seu valor expositivo. Em vista desse valor expositivo, sua existência perde totalmente a importância” (ibid., p. 27); é como se o que fica na intimidade não existisse, não fosse valorizado, quando na verdade a lógica é contrária, nas redes sociais a exposição tende a ser performática, a fim de demonstrar perfeição com o objetivo de chamar a atenção com algo que pode ser fantasiado, criado especialmente para alcançar visibilidade, sendo assim “seu próprio objeto-propaganda” (ibid., p. 31), tornando-se cada dia mais comum os profissionais de educação influenciadores digitais, com canais em plataformas de vídeos e com perfil no Instagram com milhares de seguidores, formando o que Byung-Chul define como “tirania da visibilidade”, (ibid., p.35).

O desafio de narrar o cotidiano com as crianças passa pela escolha da linguagem. Concordamos com Benjamin ao afirmar que a linguagem tem precedência e aprender as transformações que os modos de narrar sofrem e os quais ele opera é imprescindível para criarmos uma chave para leitura do tempo presente. Assim, as mini-histórias nos parecem como

estratégia para fugir das malhas do extimo⁴, sem abdicar do diálogo e da comunicação com o fora da escola. As mini-histórias surgem da interface da comunicação e da educação para tornar visível o percurso das crianças na atuação de seus mapas de aprender e como com elas podemos experimentar outros trajetos de ensinar.

O mini seduz pela possibilidade de o pequeno não ser o menor ou menos importante, mas o oposto, miniaturizar é uma arte que nos liberta da ditadura da utilidade. Como afirma Sontag:

Miniaturizar é tornar portátil, a forma ideal de possuir coisas para um viajante ou um refugiado. Benjamin era, desde logo, ao mesmo tempo, um caminhante em jornada e de um colecionador esmagado por coisas, quer dizer, pelas paixões. Miniaturizar é ocultar. Benjamin era atraído pelo extremamente pequeno, como aquilo que era preciso decifrar: símbolos, anagramas, escritos. Miniaturizar significa tornar inútil (Sontag, 1992, p. 22).

As pequenas narrações que relacionam memória, imagem e textos nos permitem através de um saber técnico nos ater à pedagogia da escuta. Miniaturizar permite um expediente para contar as histórias cotidianas e nos manter junto à comunidade escolar por outra via das políticas de publicidade da escola. As mini-histórias nos permitem outras versões sobre as crianças em espaços periféricos, destacando o encantamento, o gosto pela efemeridade, as sensações das cores e outros aspectos da estética que os discursos de ódio sobre as infâncias faveladas não permitem mostrar.

As mini-histórias possibilitam tornar visível a ação infantil, colocando nossa percepção na centralidade da ação das crianças, construindo-as a partir do campo de interesse de cada um, respeitando as individualidades e assimetrias. “O conceito das minis histórias surgiu nos anos oitenta, em Reggio Emilia, quando Malaguzzi convida as professoras a narrar sobre os percursos de aprendizagem das crianças através de breves relatos visuais e textuais” (Fochi, 2019a, p. 16). Essa abordagem abre um horizonte de problematização a partir de um campo limítrofe entre a educação e a comunicação. Como tornar comunicável os acontecimentos com as crianças sem cair nas malhas da exposição do eu? Como pronunciar esses mundos infantis sem nos fechar ao tempo presente e os apelos das pós-mídias? É no desassossego dessas tensões que o presente estudo se ocupa e pretende narrar através das minis histórias as experiências da Creche Municipal Samora Machel.

⁴ A constante coação pela exibição da intimidade altera as relações subjetivas como afirma Sibila (2016). A gestão do íntimo como uma marca requer performances públicas que alternam a intimidade em extimidade.

Atualmente, pensa-se no fazer pedagógico utilizando diversos dispositivos tecnológicos, além dos materiais de papelaria.

Ao pensar na relação entre educação e futuro me deparo com uma ambiguidade. Tenho percebido em conversas com educadores de diferentes culturas – não só dos povos originários, mas que trabalham com outras abordagens da infância – que, já no primeiro período da vida, todo um aparato de recursos pedagógicos é acionado para moldar a gente. Isso me faz pensar em antigas práticas usadas por diferentes povos deste continente americano para constituir seus coletivos. São práticas ligadas à produção da pessoa – o que é muito diferente de moldar alguém –, que entendem que todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos – e o ser é a essência de tudo. As outras habilidades que podemos adquirir, como possuir coisas, seguir uma profissão, governar o mundo, são camadas que você acrescenta à perspectiva de um ser que já existe. Esse antigo conceito é muito confortável, pois não entra e choque com a experiência de existir (Krenak, 2022, p. 94).

A partir desta pesquisa daremos um novo passo dentro das concepções metodológica e teórica, trabalhando o desemparedamento com um grupo de crianças da turma do Pré II da Creche Municipal Samora Machel. Sankofa, que é um símbolo de lembrança da história afro-americana e afro-brasileira que recorda os erros do passado para que eles não sejam cometidos novamente no futuro, representa a volta para adquirir conhecimentos do passado e a sabedoria, convida-nos a refletir sobre a necessidade de retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro, sendo assim se faz necessário avaliar o trabalho que foi desenvolvido a fim de buscar estratégias para a realização dos experimentos que atraiam o interesse das crianças, do que ela demonstram interesse e curiosidade. Para a construção dessa prática, a observação e o registro são fundamentais, o diário de bordo é a fonte principal para a narrativa das mini-histórias. A proposta é que os espaços externos da sala de aula sejam explorados, com as atividades sendo realizadas no solário e nos pátios, proporcionando a elas um encontro com a natureza que será representada através de recursos apresentados para que elas possam explorar.

A escolha dos materiais deve ser realizada com antecedência através da observação inicial do entusiasmo demonstrado pelas crianças e da pesquisa sobre o experimento que será proposto para que assim possamos providenciar comprando, criando, construindo ou reinventando, conforme a necessidade, sempre dando prioridade para recursos produzidos por elementos da natureza, como a tinta de carvão, a argila, as folhas, as especiarias, as frutas, os sons da natureza, entre diversas possibilidades que surgem através do protagonismo infantil e evitando o uso de materiais de papelaria que são industrializados (papel, canetinhas, emborrachados, giz de cera, lápis de cor, tinta guache).

Uma pedagogia da proximidade é uma abordagem pedagógica que enfatiza a importância das emoções e do afeto nas práticas educativas. Essa abordagem valoriza o

estabelecimento de vínculos emocionais positivos entre os educadores, os estudantes e a comunidade escolar, acreditando que um ambiente emocionalmente saudável é fundamental para um aprendizado significativo e efetivo. Essa perspectiva coloca o estudante no centro do processo educativo, considerando suas necessidades emocionais, interesses e experiências individuais. Reconhecendo a importância da pedagogia da proximidade optamos por utilizar as expressões faciais das crianças a fim de dar um caráter mais humano à forma como são tratados os rostos infantis que por diversas vezes são ocultados com tarjas, são embaçados, sendo assim silenciados. Através dos registros fotográficos dos experimentos percebemos o quanto as fisionomias falam muito sobre os sentimentos daqueles momentos, sendo assim solicitamos autorização dos responsáveis legais para a utilização neste estudo.

3.1 Sentindo as frutas

São colocadas bananas à disposição do grupo e Valentina pega uma expressando: “estou sentindo a casca!”

Figuras 12 e 13 – A experiência das frutas iniciando com a banana



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Inicialmente, Heitor demonstrou receio de “sujar” suas mãos com a banana e disse não gostar da fruta, mas à medida em que foi se sentindo seguro a descascou e amassou apertando-a forte entre seus dedos e se permitiu prová-la.

Figuras 14, 15 e 15 – Heitor Explorando a banana pelo tato e paladar



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

O cuidado de Ítalo ao manipular a fruta apresenta indícios de quem está imaginando possibilidades com a mesma. Ao contrário dos outros colegas de turma que já a degusta, Ítalo a segue observando intacta.

Figura 17 – Ítalo e Valentina observam a banana



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Ao ouvir de Valentina que “está saindo água da banana”, Maria Eduarda imediatamente corrige a colega, dizendo “uva que vem água!”, atribuindo ao experimento mais um elemento da natureza, mais uma uva.

Figura 18 – Maria Eduarda sente a textura da banana sem casca



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Com a chegada de mais uma fruta à atividade, novas sensações são experimentadas e se torna possível uma análise comparativa das frutas. Maria Eduarda a experimenta e confirma sua afirmativa de que a uva tem “água dentro”, e que ela está “nojenta”, querendo dizer que está azeda.

Figura 19 – Maria Eduarda faz careta pela uva azeda



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Já demonstrando mais a vontade com as frutas, Heitor sorri animado ao apertar a uva e ela “pular”.

Figuras 20 e 21 – Maria Eduarda e Heitor comem frutas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Enquanto faço a mediação do experimento, Sávio me oferece uma uva para provar, conluo que estava doce e Maria Eduarda passa acreditar que a primeira uva que pegou que “não estava boa”, mas ao ouvir de Ana Alícia de que a uva dela também está azeda Maria Eduarda consola a colega dizendo que “azedo faz parte”.

Figura 22 – Sávio, Ana Alícia e a uva azeda



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Com a criatividade do grupo ainda mais a florada, Valentina diz que “tem sangue lá dentro”, referindo-se ao tom avermelhado no interior da uva; afirma que a “carne” da uva que é azeda e conta os caroços que achou dentro da uva, tendo assim a noção das diferenças de sementes, casca e textura entre a banana e a uva.

Figuras 23, 24 e 25 – Valentina e a uva



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

De forma natural, Sávio descobre que a casca da uva, se pressionada ao fundo branco da bandeja, funciona como uma tinta natural com a tonalidade vinho e começa a utilizá-la para desenhar corações.

Figuras 26 e 27 – Sávio desenha com as cascas de uvas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

As frutas também servem como materiais de expressões artísticas para Ítalo, que faz uma escultura utilizando uva e banana. A descoberta dos colegas atiçou a curiosidade de todo o grupo e causou orgulho e autoestima aos idealizadores.

**Figura 28 – Escultura de
frutas de Ítalo**



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

3.2 Expressões corporais com folhas secas

No solário, foi disponibilizado ao grupo um saco de folhas secas da árvore que fica no quintal da unidade escolar ao lado, e que é recolhido para ser descartado. O que seria lixo, graças à criatividade das crianças se transformou em muitos elementos.

**Figura 29 – Grupo espalhando folhas
secas**



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A primeira reação do grupo foi retirar as folhas do saco, jogando-as para cima e simulando uma “chuva de folhas”.

Figura 30 – “Chuva de folhas”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Em seguida, começaram a jogar folhas uns nos outros, como se fossem confetes de carnaval.

Figura 31 – Grupo jogando folhas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

As folhas são levantadas através de expressões corporais com os pés, sendo chutadas ao alto.

Figura 32 – Grupo sentindo folhas com os pés



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Sávio se deita entre as folhas e começa movimentar braços e pernas em forma de meio círculo, prática vista sendo realizada com frequência em vídeos nas regiões de neve.

Figura 33 – “Anjinho” de Sávio



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

O grupo se dispersa, mas Bernardo e Lara seguem em momento de encantamento com as folhas secas. Bernardo faz “chover” folhas enquanto Lara vibra com as folhas caindo sob sua cabeça.

Figuras 34, 35 e 36 – Bernardo fazendo “chover” folhas secas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Lara aproveitou seu momento sozinha para “dançar entre as folhas”. No chão coberto por uma espécie de “tapete de folhas secas”, Lara “dá estrelinhas”, como a própria descreveu seu movimento corporal.

Figuras 37 e 38 – Dança de Lara entre as folhas secas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

3.3 As múltiplas potencialidades da argila

Apresentando e disponibilizando ao grupo materiais de origem natural: folhas secas, carvão e argila. A proposta inicial era a de realizar uma escultura livre utilizando a argila.

Figuras 39 e 40 – Disponibilizando material ao grupo



A primeira reação do grupo de uma forma geral foi a preocupação com o se sujar. Relatos de que as mães iriam brigar ao vê-los chegar em casa “sujos”, perguntas como: “isso sai?”, referindo-se à argila na roupa, foram frequentes, sendo amenizadas quando foram tranquilizados de que as mães estavam cientes das atividades realizadas.

Figuras 41 e 42 – Grupo preocupado com o “se sujar”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Passada a fase do medo de se sujar, foi observado que muitas crianças do grupo estavam conhecendo a argila pela primeira vez e iniciaram as comparações com materiais dos quais já conheciam: “parece massinha [de modelar]!”, “parece cimento!”, “a minha tá grudando!”.

Figuras 43 e 44 – Manuseando a argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

As esculturas em argila começaram a ganhar formas que foram escolhidas livremente pelas crianças de acordo com seus temas de interesse.

Figura 45 – Sávio com seu Scooby



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 46 – Everton e seu copo



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 47 – Igor fez uma pizza



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 48 – Maria Fernanda esculpindo



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 49 – Construindo um vulcão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figuras 50 e 51 – Autorretrato de Bernardo com sua bola



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

O uso da folha seca como molde, idealizado por Maria Cecília, causou empolgação na amiga Rayanne, que ficou orgulhosa de seu feito.

Figuras 52, 53 e 54 – A descoberta da folha seca como molde na argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A utilização dos três elementos da natureza apresentados. Ao observar a descoberta de Maria Cecília e Rayanne com folha e argila, o grupo começou a utilizar ao mesmo tempo todo o material disponibilizado.

Figura 55 – Sávio e seu coelho com orelhas de folhas secas



Fonte: Acervo pessoal, 2023;

Figura 56 – Everton e seu bolo com velas de carvão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 57 – Maria Eduarda com sua piscina de folhas secas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 58 – Igor e seu bolo em argila, carvão e folhas secas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 59 – Kayque com seu bolo de argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 60 – Valentina e seu bolo



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 61 – Rayanne utiliza argila, carvão e folhas secas para a confecção de arranjos de plantas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Ao bater com a argila no chão de piso antiderrapante, foi descoberto que o excesso deixado no piso possibilitava a escrita com os dedos ou com o auxílio do carvão. Rayanne explica, demonstrando, como criou: “eu fui arrastando assim a argila e fez um negócio de desenhar”.

Figuras 62 e 63 – Rayanne utilizando a argila para desenhar corações



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 64 – Valentina seguindo a ideia de Rayanne e criando também um “negócio de desenhar”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 65 – Maria Fernanda observa Valentina



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 66 – Valentina utiliza um pedaço de carvão para escrever letras diversas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figuras 67 e 68 – Um grupo se reúne ao redor do feito de Valentina e Rayanne. Juntos começam a fazer desenhos e letras



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 69 – As crianças utilizam dedos e pedaços de carvão para escrita, e as próprias mãos para apagar



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Heitor descobre que a argila gruda na parede de azulejo, seguido por Everton, iniciando assim uma divertida disputa de quem arremessa mais alto a bola de argila.

Figuras 70, 71, 72 e 73 – Arremesso de argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figuras 74 – Todos conferindo a posição de suas bolas de argila na parede



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Ao pressionar a argila no tecido cru, Igor percebe que o material fica com uma textura diferente. Assim, as crianças começam a criar esculturas utilizando a técnica descoberta pelo colega.

Figura 75 – Texturas com a argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 76 – A textura do tecido cru na argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 77 – Igor cria a escultura de um barquinho com as texturas criadas com a argila



Figura 78 – Igor descobre que também é possível reproduzir na argila a textura do piso de alto relevo



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Bernardo, ao pressionar a argila no chão que estava riscado de carvão, transfere o desenho que estava no chão para a argila. Surpreso com a técnica de estampa, tenta reproduzi-la riscando com carvão direto na argila.

Figuras 79 e 80 – Técnica de estampa com argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Sávio encontra semelhança da textura da argila sob o tecido com a escama de um peixe, e assim confecciona um peixe com barbatana, porém já morto.

Figura 81 – Peixe de Sávio



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A Creche fica localizada de frente para a linha do trem, e Maria Eduarda utiliza a técnica de alto relevo para construir com a argila o “trem passando”.

Figura 82 – Trem de argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

“Se sujar faz bem!”, frase dita por Valentina, na tentativa de se tranquilizar e acalmar também seus colegas de turma que seguiam com receio da reação de suas mães ao vê-los voltar da creche “sujos”. A “sujeira” se tornou uma novidade para o grupo, mostrando-nos, assim, que não é comum o sujar em suas atividades.

Figura 83 – Alícia e Rayanne mostram, animadas, seus braços e suas mãos sujas de argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

“Quando secar sai?”, Maria Fernanda perguntando sobre a argila em sua mão mesmo depois de muito manipular o material e se encontrar com argila até no cabelo.

Figuras 84 e 85 – Maria Eduarda suja de argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 86 – Lara sorri ao perceber suas mãos e braços sujos de argila



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 87 – Alícia também mostra felicidade com suas mãos e braços sujos



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

3.4 A tinta de carvão

Figura 88 – Bernardo utiliza o socador para moer o carvão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 89 – Bernardo peneira o material socado enquanto Maria Fernanda observa



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 90 – Maria Eduarda coloca a água no carvão moído e mistura com a ajuda de Bernardo até ficar na consistência da tinta



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 92 – Maria Fernanda se une a Maria Eduarda na pintura com a tinta de carvão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 91 – Maria Eduarda testa a tinta no tecido cru



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 93 – Maria Eduarda fica surpresa ao ver que a tinta feita de carvão com água “funciona”, e compara a pintura com a tinta de carvão com a feita com a tinta guache concluindo que “ficam iguais”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 94 – Davi faz o super-herói Pantera Negra com a tinta de carvão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 95 – Maria Fernanda, Alícia e Alef escrevendo letras no tecido cru com a tinta de carvão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 96 – Igor fazendo um coração com a tinta de carvão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 97 – Igor decide utilizar uma folha seca como carimbo



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 98 – A tinta de carvão se torna uma sensação entre as crianças



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 99 – O grupo ao redor do tecido cru aumenta



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 101 – A estampa do tecido decorado pelas crianças começa a tomar forma com a mistura



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 100 – Maria Eduarda desenha o colega Sávio utilizando a tinta de carvão e as tintas guache



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 102 – A estampa é finalizada com a ideia das crianças de carimbar suas mãos no tecido das tintas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

3.5 A descoberta e a morte da Dona Joaquina

Figura 103 – Um grupo de crianças descobrem uma joaninha no solário



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 104 – Começam a observar o inseto. “Ela não morde”, afirma Lara



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 105 – As crianças encontram mais joaninhas e chegam à conclusão que é a mãe e o pai da primeira encontrada



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 106 – Em algum momento, eles descobrem que as joaninhas morreram. “Não vai ter como enterrar, não tem terra aqui”, conclui Lara



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 107 – Alef pega folhas e carvão para “enterrar” as joaninhas, Sávio o ajuda



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 108 – Ao colocar os elementos da natureza em cima dos insetos Alef se preocupa: “Assim elas vão morrer!”, e imediatamente Sávio o lembra que já estão mortas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

3.6 Relações financeiras e sociais

Iniciamos apresentando para o grupo a reprodução em brinquedo de elementos presentes em suas relações sociais: dinheiro em cédulas e máquina registradora. Logo eles organizaram o cenário de uma loja e se dividiram nas funções, escolhendo democraticamente quem seria o “caixa” no primeiro momento.

Figura 109 – Apresentação das cédulas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 110 – O grupo se organizando



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Lara foi a primeira “cliente” e parecia confusa com o valor de cada nota, entregando um valor muito superior do que o que lhe foi cobrado. Realizei a mediação com Lara, fazendo-a expressar seu conhecimento de vivência sobre as cédulas e valores.

Figura 111 – A fila do caixa



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 112 – Valentina no caixa e Lara como cliente



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Com a ajuda da Valentina e da Maria Cecília, Lara fez a contagem, entregando o valor correto para realizar o “pagamento”.

Figura 113 – Trio de meninas conta cédulas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Maria Cecília conta com a ajuda de Heitor Lima para identificar a cédula de cinco reais. Logo em seguida Valentina grita: “próximo”, assim como vivenciamos em filas de caixas em nosso cotidiano.

Figura 114 – Maria Cecília no caixa



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Para estipular os valores das compras dos colegas, Valentina utiliza o critério de quantidade, sem se atentar no quesito qualidade, o que causa espanto nos colegas quando ela atribui o valor de cinco reais a uma pelúcia de tamanho médio escolhida por Heitor Conceição. Heitor Lima expressa um espontâneo: “só isso?”.

Figura 115 – Grupo no caixa



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Valentina diz que as compras de Heitor Lima deram mil reais. Heitor inicia a contagem de todas as suas cédulas. Faço a mediação e pergunto se nas mãos de Heitor tem tamanha quantia. É quando Valentina se corrige afirmando que quis falar cem reais, contando com os dedos a quantidade de numerais que tem no número cem: “é um 1, um 0 e outro zero.”.

Figura 116 – Contando com os dedos



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Heitor Conceição diz ter uma cédula de cem reais e uma cédula de duzentos reais, pergunto quanto ele tem no total e imediatamente ele responde: “trezentos reais”, mostrando habilidade em realizar cálculo mental de adição através de recurso financeiro.

Figura 117 – Contando com a mente



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

O grupo realizou a estratégia de troca de dinheiro. Maria Cecília não tinha uma cédula de cinco reais, porém tinha de dez reais. Mediei a troca mostrando que Heitor Lima tinha duas cédulas de cinco reais que poderiam ser trocadas pela cédula de dez reais de Maria Cecília, entendendo que o valor seria o mesmo.

Figura 118 – Trocando o dinheiro



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Lara se confunde com as cédulas e Valentina a repreende: “tá mentindo, é? Pro caixa? Vou chamar o segurança daqui a pouco!”, então Lara reafirma a informação: “na loja tem segurança”, fazendo gesto de positivo com a cabeça e Heitor Lima completa: “lá na porta é onde eles ficam”.

Figura 119 – Dupla com as cédulas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Acontece a troca de funções e Lara passa a ser o “caixa” e ao colocar o preço de três reais em uma compra o grupo percebe que não existe cédula de um real e eles não estão fazendo o uso de moedas, tendo assim que redefinir o valor. Confusa com as contas Lara decide passar a definir os valores no seguinte critério: “seis comidas, dar seis dinheiros”.

Figura 120 – Lara no caixa



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 121 – Valentina na função de cliente encena uma mãe que leva sua filha bebê ao mercado com ela



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

3.7 Espetáculo das sombras

Foi posicionado um projetor e sua tela em um local com a iluminação diminuída. Imediatamente Heitor Conceição, Valentina e Maria Eduarda iniciam movimentações corporais que reproduzem na tela diversas formas.

Figura 122 – Heitor Conceição se movimenta



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 123 – Valentina e Maria Eduarda movimentam-se



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

O grupo percebe que a projeção de suas silhuetas na tela só é possível devido à luz que o projetor emite. Heitor Conceição, deslumbrado com a nova descoberta, inicia uma série de experimentos, aproximando e afastando folhas de papel da lente do projetor.

Figura 124 – Descobrimo o projetor



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 125 – Experimentando o projetor



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Valentina e Rayanne estampam suas camisetas com a imagem refletida do projetor, deixando seus uniformes coloridos, enquanto observam a ação da luz no papel que seguram juntas. Uma observação em dupla que foi formada naturalmente.

Figura 126 – Valentina, Rayanne e o projetor



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

De forma espontânea, o grupo começa a criar moldes em diversos formatos para refletir na tela. Peixes, flores, fadas, casas, coelhos, a preferência de cada um é externada através de tal representação.

Figuras 127, 128 e 129 – Grupo confeccionando personagens



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Partem para a frente da tela animados e principiam criações de histórias utilizando os moldes confeccionados por eles.

Figuras 130 e 131 – Grupo animado com as sombras



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

“O lobo mau vai te comer!”, diz Heitor de Lima, engrossando a voz a fim de se aproximar da voz de um “lobo mau”, enquanto movimenta os moldes em formato de animais.

Figuras 132 e 133 – Heitor Lima, Rayanne e o “Lobo Mau”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Heitor Conceição, Rayanne, Valentina e Maria Eduarda se unem a Heitor de Lima na construção de histórias. A dramatização desenvolve a linguagem criativa.

Figuras 134, 135, 136 e 137 – Contando histórias com as sombras



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

3.8 Formas através do arame

Figura 138 – Livro utilizado



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 139 – Apresentação do livro



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Experimento inspirado no livro “O arame de Alexandre”, escrito por Sieb Posthuma. O experimento inicia com a contação da história para o grupo. É mostrado ao grupo as possibilidades de criação, que o livro apresenta, utilizando apenas um material: o arame. Cada criança recebeu arames em diversos tamanhos e a primeira forma criada por Rayanne foi a de um coração.

Figura 140 – Contando a história



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 141 – Rayanne e o coração



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

“Faz cobrinha, é só fazer isso aqui”, sugere Valentina ao grupo, contorcendo um pedaço de arame para mostrar como faz, “tipo uma trança.”, completa ela. Lara segue a sugestão da colega e tenta fazer a “cobra” também.

Figura 142 – Lara fazendo a “cobra”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 143 – O grupo descobre a possibilidade de unir os pedaços de arame a fim de aumentar o comprimento



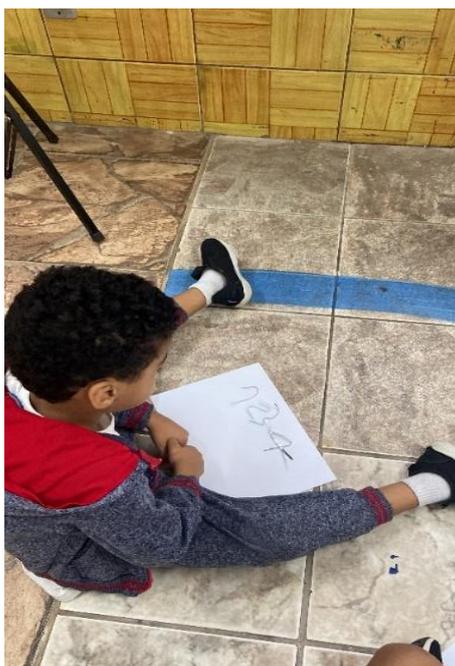
Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figuras 144 e 145 – Heitor Conceição utiliza os arames para construir os numerais 11 e 12



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 146 – Heitor de Lima também utilizou os arames para a confecção de numerais: 1, 2, 3, 4



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 147 – Rayanne se dedica na elaboração das vogais



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Maria Eduarda estava concentrada na criação das formas geométricas, porém Rayanne se encontrava tão imersa nas vogais que ao perceber Maria Eduarda fazendo um círculo interrompe a colega: “o ‘o’ que é uma bola, o ‘u’ é assim”, apontando para a vogal que tinha feito. “Vou fazer uma bola de futebol”, respondeu Maria Eduarda.

Figuras 148 e 149 – Maria Eduarda criando a bola



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Maria Eduarda manifesta a intenção de fazer uma chave, já que tinha estruturado um chaveiro. Sem saber como fazer, Maria desiste expressando ser muito difícil. Rayanne incentiva a colega: “só você pegar uma linha, depois fazer um círculo e tentar botar, enrolar, e pronto, virou uma chave”. Valentina, que seguia o passo-a-passo com atenção da explicação que Rayanne dava para Maria, comemorou ao confeccionar sua chave: “aqui minha chave”.

Figuras 150 e 151 – Rayanne, Maria e Valentina fazendo chaves



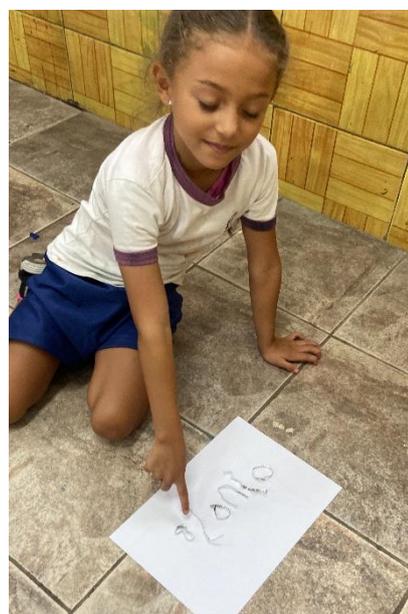
Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 152 – Heitor Conceição com a consoante “v”, que o próprio confeccionou



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figuras 153 e 154 – Lara mostra com orgulho suas produções: “balão”, “cadeira de praia”, “pato”, “vogais”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 155 – “Meu M&M.”, explicou Heitor Lima sobre a sua criação arrancando dos colegas do grupo um sonoro coro de: “eu gosto”, “eu amo”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figuras 156 e 157 – Maria Eduarda representa, através dos arames, as expressões de “alegria” e “tristeza”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 158 – Escrita através do arame



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

3.9 Observação e registro das fases das orquídeas

Figura 159 – O grupo observa dois vasos de orquídeas: um florido e outro sem flores



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Alícia pergunta se as flores são cheirosas e em seguida a cheira. Despertando assim a curiosidade de Igor, que também resolveu cheirá-la. Em seguida, desperta em Alícia, Igor e David a curiosidade de explorar as partes da planta através do tato.

Figuras 160, 161 e 162 – Alícia, Igor e Davi interagindo com as flores

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Enquanto Ysadora e David sentem as folhas do vaso florido, Igor e Alícia exploram os cascalhos de madeira que cobrem a terra. Igor chega à conclusão que tal material encontra-se “um pouquinho murcho”, e desperta a curiosidade em todo o grupo que decide também tocar o cascalho. Alícia cheira o cascalho e incentiva Igor e David: “cheira, cheira”, e os meninos também cheiram.

Figura 163 – Textura das orquídeas

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Incentivados a observar as semelhanças entre os dois vasos, o grupo começa pelo galho sustentação que existe em ambos. Igor mostra para Alícia que o vaso sem flores também o possui.

Figuras 164 e 165 – O grupo utiliza o tato para sentir a textura das flores. Igor observa que a flor “é roxa”



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

David, observando cada parte da planta, chega a conclusões importantes: “com a flor faz perfume”, “abelha gosta disso aqui”, apontando para o pólen e que a sustentação das flores é feita por um galho. Observou, admirado, as raízes da planta.

Figura 166 – Diferenças entre orquídeas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 167 – Orquídea sem flor



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Ao perguntado se o grupo acha que elas são parecidas, Igor não titubeou para responder que sim, pois “são tudo igual”, a única diferença que Igor encontrou entre as plantas foi o tamanho, uma vez que uma é realmente menor do que a outra. David concluiu que a maior diferença de uma planta para a outra são as flores que apenas uma possui.

Figura 168 – Observando as raízes



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Alícia acreditava que quando ambas as plantas ficavam floridas elas eram de espécies diferentes pelo fato de uma ser maior do que a outra. “Olha o tamanho dela”, explanou Alícia, segurando o vaso florido e mostrando para Ysadora.

Figura 169 – Alícia e Ysadora com a orquídea



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Realizei a mediação explicando ao grupo que ambas as plantas eram orquídeas, porém de tamanhos diferentes. Perguntados sobre o motivo de uma planta não estar florida, Igor respondeu que “não deram água para ela, coitada”. Ao perguntar se o grupo achava que a planta sem flores estava “morta”, David foi incisivo em afirmar que não, pois as folhas estavam verdes. Igor concordou afirmando que se estivesse “morta” as folhas estariam “pretas”, fazendo referência à folha seca.

Figura 170 – Igor com a orquídea sem flor



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 171 – David apontando a folha ainda verde



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Após a observação, o grupo iniciou o registro da pesquisa realizada. Ao falar que seria entregue folhas para a reescrita do que foi pesquisado, Igor apontou para a folha da planta e concluiu: “não vai ser dessa folha daqui, não. Vai ser essa aí”, apontando para as folhas de papel que estavam em minha mão. Olhares atentos, concentração, observando cada detalhe das plantas. O silêncio tomou conta do espaço mesmo sem ter sido solicitado.

Figuras 172, 173, 174, 175 e 176 – As crianças, concentradas, desenham as orquídeas à sua frente



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Cada criança apresentou seu registro. Alícia desenhou as plantas nas duas fases apresentadas: com e sem flores, e como ela imagina que elas se externam de uma etapa para a outra de seu ciclo.

Figuras 177 e 178 – Alícia apresenta seu desenho



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

No desenho de Alícia, é nítida a representação das fases das plantas entre elas, começando pela do vaso rosa, que é a florida, e chegando até a do vaso alaranjado, que é a sem flores.

Figura 179 – Comparação do desenho de Alícia com a planta



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 180 – Desenho de Alícia



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Ysadora optou por desenhar ambos os vasos floridos, pois entendeu que floridas as orquídeas ficam iguais e que por não estar morta em algum momento voltará a florir.

Figura 181 – Ysadora apresenta seu desenho



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 182 – Desenho de Ysadora



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Igor desenhou primeiro a fase florida, por acreditar que esta foi a fase inicial da planta, e que só com o passar do tempo é que a orquídea perdeu suas flores.

Figura 183 – Igor apresenta seu desenho



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 184 – Desenho de Igor



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

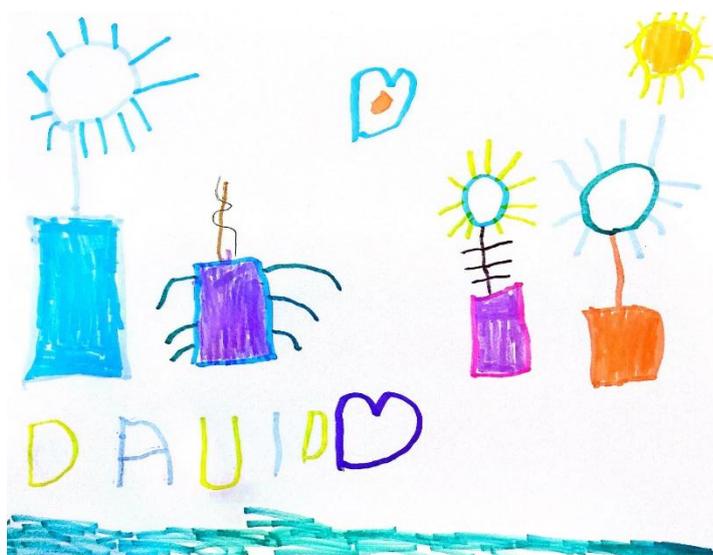
David fez o movimento contrário ao do Igor. Primeiramente, desenhou a planta sem flores, e assim como a Alícia registrou como imagina que seja cada fase da orquídea até florir. Desenhou um sol e água, pois observou, durante o experimento, que para a planta viver ela precisa desses importantes elementos naturais.

Figura 185 – Bernardo apresenta seu desenho



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 186 – Desenho de Bernardo



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

CONCLUSÃO

Existem padrões comportamentais impostos pelo patriarcado de que “é feio criança brincar com a comida!”, mas como gostar de comer algo que não podemos sentir? Pensando nisso quebramos tal tabu e oferecemos frutas livremente para um grupo de crianças da faixa etária de 4 a 5 anos. As reações foram as mais surpreendentes possíveis. De forma espontânea, foram trabalhados diversos conceitos, as crianças sentiram as diversas texturas das frutas, utilizaram-nas não apenas como fonte de alimento, mas também como instrumento pedagógico e de inspiração artística que surgiu de forma natural pelo desejo das próprias crianças.

As famílias ocidentais em contexto urbano supervalorizam o sistema de educação. São adultos que aderem a esse formato no qual as pessoas que chegam vão sendo inseridas no mundo. Antes de elas poderem escolher a experiência de se implicar no mundo num sentido coletivo, já são abordadas pela visão que os adultos têm dele (Krenak, 2022, p. 105).

O experimento “sentindo as frutas” também estimulou o consumo saudável de frutas sem que para isso fosse necessário apresentá-las quadros nutricionais. Ao tocar na casca da banana para descascá-la, as crianças puderam perceber através do tato as diferentes texturas que uma mesma fruta pode ter. Valentina se expressou com um sorridente “estou sentindo a casca! A casca é dura!”, e ao comer sentiu através do paladar que “essa banana tá boa!”, Heitor se sentiu à vontade para explorar a fruta sem a casca a amassando, tendo a sensação de gosma em suas mãos e livremente levando a fruta amassada até a sua boca constatando o sabor doce.

No decorrer da atividade, o aluno Sávio, através da percepção visual, lembrou que “a uva é pequena e redonda, a banana não é redonda”, imediatamente fui até a geladeira da sala dos professores onde tinham uvas roxas e as levei para a experiência, trabalhando assim as diferentes formas geométricas e as noções comparativas entre uma fruta e outra. A textura gelatinosa da uva ao romper a casca foi algo que causou nas crianças uma euforia e várias sensações. Maria Eduarda, ao colocar a uva na boca fez careta afirmando que a uva estava “nojenta”, confundindo com azeda, mas não deixou de continuar experimentando até encontrar uma mais doce que agradava mais o paladar dela. Todos saborearam ambas as frutas, e, na roda de conversa realizada três meses após a atividade para praticar a escuta afetiva ouvindo suas lembranças do experimento, o aluno Kaique ainda se recordava das diferenças entre ambas as frutas declarando que “eu tava sentindo que ela estava macia”, referindo-se à banana, e continuou, “e também eu senti a uva que ela estava mais gelada”.

Ítalo se lembrava com detalhes do experimento, na ocasião ele uniu as duas frutas e construiu uma “escultura”, muito orgulho de seu feito artístico assim que se iniciou a conversa ele foi logo acrescentando: “fiz uma arte!”. Expressões artísticas também foram utilizadas pelas outras crianças quando Sávio, esfregando a casca da uva na bandeja branca em que se encontravam, descobriu o seu poder de tintura: “fiz um coração!”, exclamou Sávio muito animado, animação esta que não foi similar na roda de conversa. Sávio aparentava silenciado, mesmo com tantos estímulos ele se expressou apenas com um “achei maneiro”. Valentina falou lembrando do desenho com a casca da uva realizado pelo colega. Traçar estratégias para exercitar a fala de crianças que foram silenciadas durante anos é o maior desafio de educadoras que assim desejam fazer.

“Educação não tem nada a ver com futuro, afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real. Vamos considerar a partir daqui que, quando falamos de educação, já não associamos ao futuro, mas ao aqui e agora” (Krenak, 2022, p. 107). Para que isso se torne possível precisamos romper com padrões de obediência e ordem estabelecidos em um passado não tão distante e que ainda faz parte dos métodos de alguns profissionais da educação que acreditam que para se alcançar os objetivos pedagógicos se faz necessário estabelecer uma obediência que silencia o alunado, tirando-lhes o poder de fala. “Quando a escola não é libertadora o sonho do oprimido é ser o opressor” (Freire, 2019), a construção de uma escola libertadora na busca por uma sociedade mais justa e equitativa começa desde a creche, dando espaço para que bebês e crianças possam criar, ser respeitado o seu direito até de chorar, de demonstração de seus medos e inseguranças.

As atividades ao ar livre são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e jovens, tanto em termos físicos quanto mentais. A incorporação dessas atividades nas escolas pode trazer inúmeros benefícios para os alunos, tais como o estímulo à prática de exercícios físicos uma vez que podem ajudar a promover um estilo de vida mais ativo, reduzindo o sedentarismo e seus riscos associados, a exposição ao ar livre pode ajudar a melhorar a saúde física dos alunos, bem como reduzir o estresse e a ansiedade, podem ser realizadas em grupo, o que pode ajudar a desenvolver habilidades sociais importantes, como a colaboração, comunicação e trabalho em equipe. Este modelo de atividades pode ser uma oportunidade para aprender sobre o meio ambiente, fauna e flora, clima e geografia além de oferecer um ambiente diverso e desafiador que pode estimular a criatividade e a imaginação das crianças. Ao explorar os espaços fora da sala de aula da unidade escolar, os alunos aprendem sobre segurança e riscos associados a diferentes situações, o que pode ajudá-los a tomar decisões mais informadas, a

incorporação de atividades ao ar livre nas escolas é uma maneira eficaz de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades importantes, promover a saúde física e mental e ampliar seu conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Porém, o que vemos é um movimento contrário ao uso dos espaços externos e uma supervalorização das atividades em sala de aula, cada vez mais cedo a criança

já começa a ser treinada para ignorar o meio ambiente. É isolada em uma sala de aula para ser alfabetizada e vai sendo inculcada nela, desde cedo, a ideia de uma vida sanitária. (O que é muito contraditório, porque muitas crianças de comunidades urbanas não têm sequer acesso a saneamento básico, mas vão logo sendo ensinadas a ter nojo da terra) [...] uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos[...] quando foi que a terra virou sujeira? (Krenak, 2022, p. 110).

Neste sentido, compreendemos a importância de realizar experimentos para a escuta ativa utilizando elementos da natureza objetivando desmitificar a associação de que a natureza é algo sujo e mostrando que não é preciso capital financeiro para proporcionar experiências para os nossos alunos, proporcionando-os assim uma educação qualitativa.

O experimento com o carvão e com a argila, “As múltiplas potencialidades da argila” e “A tinta de carvão”, demonstraram a preocupação excessiva da maioria das crianças em não se sujar, ilustrando a temática que Krenak aborda a respeito do contato com a terra, Igor expressou que “minha mãe vai brigar comigo se eu chegar em casa sujo”, tranquilizei-o lembrando-o que os responsáveis estavam cientes das atividades que seriam realizadas. Interessante, neste processo, foi detectar crianças que se incomodavam com a argila nas mãos, demonstrando pouca intimidade com o material. Maria Fernanda, aos 5 anos de idade, assumiu que nunca havia colocado as mãos na argila, e com curtos intervalos pedia para ir ao banheiro lavar as mãos. Pautei o diálogo com o grupo corroborando com a tese de Krenak, externei a importância do contato com os elementos da natureza, tendo sido surpreendida ao final do experimento pela Maria Eduarda com a seguinte pergunta: “tia, se sujar faz bem?”, mostrando-me que prestou atenção em toda explanação realizada.

Advindas de um território sem espaços livres, a idealização de árvores das crianças desta comunidade escolar é a representada pelos desenhos realizados no ambiente escolar, sem compreender que cada espécie de árvore tem uma característica própria, que as folhas não são todas iguais, que cada categoria de árvore possui um formato de folhagem, um fruto, ou não, raízes que podem ser expostas, ou não, caules, uns mais lisos, outros mais grossos, flores também diversas. Através das folhas que caem no solário e que eram sempre recolhidas para serem jogadas fora, o grupo conheceu as árvores localizadas no espaço do terreno vizinho que

até então eram meras desconhecidas, identificaram que uma folha era maior do que a outra, umas em formato redondo, outras alongadas, sendo possível concluir que se tratava de árvores espécies diferentes.

Creio que todos já viram, nas paredes das creches e das escolas maternas (da infância), grandes árvores claramente desenhadas pelas professoras, nas quais a contribuição das crianças, quando prevista, é a de grudar folhas ou frutos. Isso, como contribuição infantil, parece-me discutível, mas, sobretudo em relação ao desenho realizado pelas professoras, dificilmente se trata de uma representação aceitável de árvores, porque elas, na realidade, têm formas e personalidades muito diferentes, ao passo que os professores desenhavam, com muita frequência, a mesma árvore estereotipada (VECCHI, 2017, p. 186).

Durante a reescrita através de desenhos do experimento “Observação e registro das fases das orquídeas”, o grupo assumiu uma postura de pesquisadores, sendo trabalhado naturalmente a concentração, o foco, a observação, possibilitando que cada detalhe do ciclo das plantas fosse registrado minuciosamente. David teve a sensibilidade de analisar que aspectos das folhas, ambas verdes e viçosa, provavam que estavam “vivas”.

No que diz respeito ao mercado de brinquedos e à propaganda voltada para o público infantil, é possível perceber que elas promovem o anseio das crianças por brinquedos sofisticados, artesanais e até de baixa qualidade, que têm ocupado papel de protagonistas na vida de muitas famílias.” (FRIEDMANN 2020, p. 104), a sociedade do consumo que atinge as infâncias reforça a necessidade do desemparelhamento com o objetivo de afastar as crianças das telas que capitaliza o brincar e impede a interação com as pessoas ao redor, tanto outras crianças, quanto os adultos que substituem sua presença através de presentes fora de datas comemorativas. Quando na verdade quanto “menos sofisticado e mais simples o brinquedo, mais rica será a brincadeira e maior a possibilidade de criação de mundos imaginários (FRIEDMANN 2020, p. 104).

Assim como comprovado durante o experimento “Relações financeiras e sociais”, em que foi utilizado os brinquedos do dia a dia, pertencente ao acervo de doações das turmas da creche, com uma proposta que despertou o imaginário do grupo acerca da rotina de suas famílias e a conscientização do uso do capital, simulando uma ida às compras. Nesta atividade foi possível observar Valentina encenando uma mãe, dona de casa, dando conta da alimentação e da educação dos filhos enquanto precisava se dividir em várias tarefas, como ir ao mercado. Ao perguntá-la sobre a inspiração de sua dramatização ela lembrou da rotina de sua mãe, confirmando a importância da escuta ativa, uma vez que “escutar uma criança implica escutar a história de sua vida, sua biografia (por menor que seja, conforme a idade). E, junto, a história de seu clã familiar, de suas raízes multiculturais” (ibid., p. 132). Sávio expressou que seu pai saiu para pescar, mostrando-nos que a lembrança que deteve comparando a textura que fez com

o tecido cru na argila com a escama de um peixe é proveniente da vivência que ele traz de além dos muros da creche.

O olhar de descobertas é como uma lente que transforma o mundo ao nosso redor, é a maneira como observamos e interpretamos as coisas com uma sensibilidade renovada, como se cada detalhe escondesse um segredo a ser desvendado, não se contenta com a superfície das coisas; ele busca além, mergulhando nas camadas mais profundas da experiência. Quando olhamos com olhos de descobertas, vemos além das aparências, não nos limitamos ao óbvio, mas buscamos entender as nuances, os padrões, as conexões sutis que dão significado ao que observamos. Cada objeto, cada cena, cada rosto se torna uma fonte inesgotável de fascínio, pois sabemos que há sempre algo novo a ser percebido, algo novo a ser aprendido, esse olhar nos leva a questionar, a explorar, a experimentar, não aceitamos as coisas como são, mas buscamos compreendê-las em sua totalidade, impulsiona a desafiar nossas próprias percepções e preconceitos, a estar abertos ao desconhecido, ao inexplorado. Com o olhar de descobertas, descobrimos beleza onde outros veem apenas banalidade, encontramos inspiração nas pequenas coisas, nos momentos simples do dia a dia, cada descoberta enche nossas crianças de alegria, os motiva a continuar explorando, a se conectarem com os outros e com o mundo ao nosso redor de uma maneira mais profunda, os tornam mais empáticos, mais receptivos às experiências alheias, mais conscientes da diversidade e da complexidade.

Ao optar por solicitar autorização de imagem aos responsáveis das crianças envolvidas nos experimentos pensamos em valorizar cada olhar deles diante das descobertas proporcionadas através das experiências, como o do Igor na atividade com a argila ao perceber que era possível utilizar o carvão para desenhar na argila, decidimos por dar nome, face e expressão a essas crianças em contexto periférico, as quais a sociedade está acostumada a assistir na mídia os seus iguais com tarja nos olhos. Capturar em imagem os gestos das crianças é registrar diversas formas de linguagens diante de um experimento:

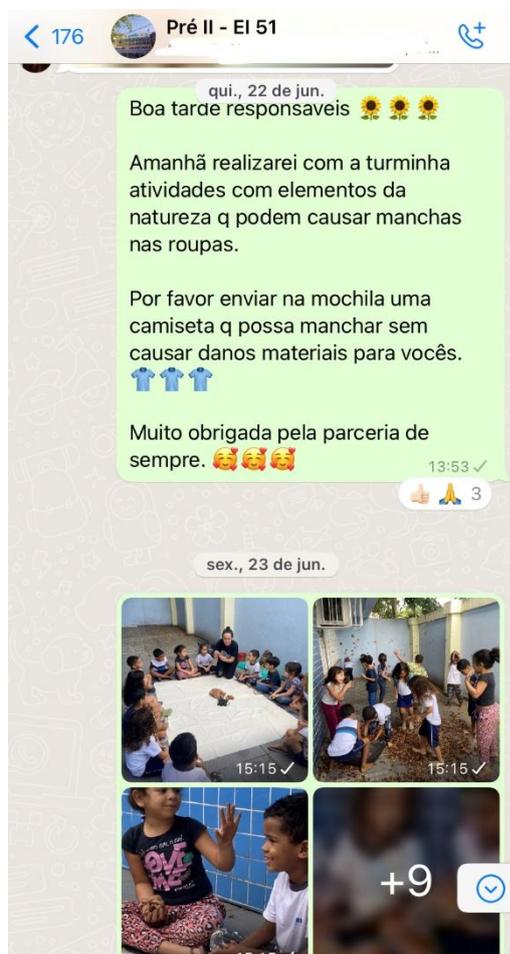
Assim, gesto também pode ser algo mais: um antes ou um depois da linguagem. Uma translíngua. Pode não ser algo a dizer no terreno das relações comunicantes. Pelo menos aquelas conhecidas pelas pesquisas filológicas, linguísticas, aquelas que são levadas em conta pelas análises do discurso (Piorski, 2023, p. 87).

A pesquisa em questão integrou o plano de metas da Creche Municipal Samora Machel no ano de 2023. Contrariamente à cultura do “Show do Eu”, os experimentos realizados nesta pesquisa foram expostos em sua forma real, conforme ocorreram. Com as ações concretas das crianças, não existiram performances, tão pouco roteiros preestabelecidos, uma vez que o

objetivo final não era a conquista do “14º salário”, e sim mostrar a importância de se estabelecer uma relação de escuta ativa na educação infantil. Não sendo necessário manter uma presença constante nas mídias sociais e outras plataformas online para promover o trabalho realizado, rompe-se uma tirania da visibilidade que valoriza a aparência em detrimento do conteúdo educacional real e que busca a promoção pessoal e/ou financeira, sem que haja responsabilidade com o exercício de uma escuta ativa que proporciona melhorias na qualidade da educação pública.

A infância que experienciei, silenciada pelo conservadorismo, tende a restringir a expressão e a individualidade da criança, muitas vezes impondo normas rígidas de comportamento, gênero, e até mesmo de pensamento. Nesse contexto, as crianças podem ser desencorajadas a expressar suas próprias opiniões, sentimentos e identidades únicas, o que pode resultar em um ambiente onde o diálogo aberto e a exploração das próprias experiências são limitados, afetando negativamente o desenvolvimento emocional e cognitivo. Por outro lado, a infância que proporcionei às crianças envolvidas nesta pesquisa, com escuta ativa, envolve um ambiente onde as crianças são encorajadas a expressar seus pensamentos, sentimentos e preocupações, e onde são ouvidas de forma respeitosa e atenta pelos adultos e pela comunidade ao seu redor. Isso cria um espaço seguro onde as crianças se sentem valorizadas, compreendidas e capazes de desenvolver sua autoestima, empatia e habilidades de comunicação, um ambiente de aprendizado mútuo, onde as crianças podem se envolver em conversas significativas e construtivas com os outros, sejam estes adultos, jovens ou também crianças.

Na busca por uma relação de parceria com os responsáveis e com o objetivo de que a proposta de desemparedamento consiga adeptos na unidade escolar, se faz necessário a construção de um planejamento que passe segurança a todos os envolvidos. Ao saber que o grupo de responsáveis das crianças que estariam envolvidas nos experimentos é formado por mães com um alto nível de exigência relacionada à limpeza, um dia antes foi enviado no grupo de um aplicativo de conversa a seguinte mensagem:

Figura 187 – Mensagem aos pais I

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

No dia das atividades as crianças ficaram livres pelo solário da creche, mexeram livremente nos materiais disponibilizados, o que fez com que a sujeira realizada fosse maior do que a esperada, e pensando na reação das mães ao serem surpreendidas no horário da saída foi decidido enviar no mesmo grupo algumas fotos das atividades com mais um recado:

Figura 188 – Mensagem aos pais II

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

O resultado do tecido cru estampado pelas próprias crianças de maneira livre superou as expectativas. Um material com riqueza de técnicas não poderia ficar apenas guardado em um almoxarifado, era necessário valorizar o trabalho com tamanha potência realizado pelas crianças, em que elas foram as verdadeiras protagonistas, sem nenhum roteiro a seguir. Como forma de devolutiva e como um registro material dos experimentos, foi confeccionada uma faixa para ser colocada na entrada da Creche Municipal Samora Machel no dia da festa julina da unidade, como mostra a foto a seguir:

Figura 189 – Faixa de festa julina



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BINES, Rosana Kohl. *Infância, palavra de risco*. Rio de Janeiro: Numa, 2022.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é democracia?* Florianópolis: CERP-SC, 2016.
- D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos “periferia” e “sujeitas” e “sujeitos” periféricos. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020.
- DELGADO, Matheus Franco; LO BIANCO, Vittorio; NOLASCO-SILVA, Leonardo. A pedagogia do vírus: cotidianos e educações não presenciais. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [s.l.], v. 6, n. 4, p. 361-377, 2020.
- DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes*. São Paulo: N-1, 2018.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FAUSTINI, Vinícius. *Guia afetivo da periferia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- FERNANDES, Tania Maria. *História de Pessoas e Lugares: memórias das comunidades de Manguinhos*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009.
- FERNANDES, Tania Maria; COSTA, Renato Gama-Rosa. As comunidades de Manguinhos na história das favelas no Rio de Janeiro. *Revista Tempo*, Niterói, v. 17, n. 34, p. 117-133, jan./jun. 2013.
- FOCHI, Paulo Sergio. *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a.
- FOCHI, Paulo Sergio. *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019b.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books, 2020.
- HAN, Byung-Chul. *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo*. Petrópolis: Vozes, 2021a.

HAN, Byung-Chul. *Louvor à Terra: uma viagem ao jardim*. Trad. Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2021b.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade da transparência*. Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017b.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana. Zona de emergência de infâncias: um tempo, uma experiência e tantas vidas. *Quaestio*, Sorocaba, v. 23, n. 1, pp. 113-132, 2021.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Xamã, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da Escola Pública*. São Paulo, Ática: 1994.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PIORSKI, Gandhi. *Anímicas*. São Paulo: Peirópolis, 2023.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *Matrícula em Creche Conveniada*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio, [2020]. Disponível em: <https://carioca.rio/servicos/matricula-em-creche-conveniada/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *Notícias de Educação*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio, [2024]. Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *Outras Ações*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio, [20-]. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/sube-gra-acoess/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

REGGIO, Children. *As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2021.

RIBEIRO, Bruna. *A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RIBEIRO, Edson. *A Capela Nossa Senhora da Conceição do Soberbo e o ano que não foi: contribuições à história de Guapimirim*. Rio de Janeiro: Edson Macedo Ribeiro Ed., 2012.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 22.519, de 26 de dezembro de 2002*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, [2002]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2002/2252/22519/decreto-n-22519-2002-dispoe-sobre-a-codificacao-institucional-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-secretaria-municipal-de-desenvolvimento-social>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 44.205, de 08 de janeiro de 2018*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, [2018]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2018/4421/44205/decreto-n-44205-2018-dispoe-sobre-a-estrutura-organizacional-da-secretaria-municipal-de-educacao-sme>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 50.863, de 26 de maio de 2022*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, [2022a]. Disponível em: https://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/legis_consulta/66649Dec%2050863_2022.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 51.950, de 19 de janeiro de 2023*. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa, [2023a]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2023/5195/51950/decreto-n-51950-2023-dispoe-sobre-a-estrutura-organizacional-da-secretaria-municipal-de-educacao-sme>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Circular E/SUBE/CPI/GIN Nº 01, de 18 de julho de 2023*. Rio de Janeiro: SEE, [2023b]. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2023/07/circular-01-2023.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução SME nº 297, de 17 de novembro de 2021*. Rio de Janeiro: SME, 2021. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12555768/4345103/RESSME29721MATRIZcurricul ar.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução SME nº 327, de 09 de junho de 2022*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, [2022b]. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2022/06/Resolucao-SME-No327.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SIBILIA, Paula. *O show do eu*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do atreliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.

VV.AA. *Uma viagem nos direitos das crianças*. São Paulo: Solisluna; Selo Emília, 2023.

APÊNDICE – Termos de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência”, conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Alicia Santiago Prado Peixoto

Nome do(a) Responsável: Diego Santiago da Silva Peixoto

Assinatura: Diego Santiago

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência", conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Davi Motta Lima

Nome do(a) Responsável: Giussely Lima da Silva

Assinatura: Giussely Lima da Silva

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência", conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Maria Cecília Valentim Barbosa

Nome do(a) Responsável: Francineide Barbosa da Silva

Assinatura: Francineide Barbosa da Silva

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência”, conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Igor Bernardo Miranda da Silva

Nome do(a) Responsável: Marcela Miranda da Silva

Assinatura: marcela miranda da Silva

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência”, conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Rayanne Victoria Carvalho dos Santos

Nome do(a) Responsável: Rogéria Pereira dos Santos

Assinatura: Rogéria Pereira dos Santos

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência", conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Maria Eduarda Coelho da Silva

Nome do(a) Responsável: Lorraine Coelho de Oliveira

Assinatura: Lorraine Coelho

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência", conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Everton Silva Gonçalves

Nome do(a) Responsável: Fernanda de Jesus Silva

Assinatura: Fernanda de Jesus Silva Gonçalves

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência", conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Kayque Miguel Garcia Silva

Nome do(a) Responsável: Aline Silva de Oliveira

Assinatura: Aline Silva de Oliveira

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência”, conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Bernardo Oliveira Silva do Carmo

Nome do(a) Responsável: Ingrid Cristina Oliveira Santos

Assinatura: Ingrid Cristina O. Santos

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência", conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Alef Bernardo Ribeiro de Oliveira

Nome do(a) Responsável: Jessica Ribeiro de Souza

Assinatura: Jessica Ribeiro de Souza

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência”, conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Isara Sophia Freitas Potiguar

Nome do(a) Responsável: Aline Ribeiro de S. Baptista

Assinatura: Aline Ribeiro de S. Baptista

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência”, conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Hector da Silva Conceição

Nome do(a) Responsável: Jorge Conceição da Silva

Assinatura: [Assinatura]

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência”, conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Valentina de Oliveira Brasil da Silva.

Nome do(a) Responsável: Hélida Milena

Assinatura: Hélida Milena

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência”, conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Marina Fernanda Mendes Souto

Nome do(a) Responsável: Jessica Mendonça Mendes

Assinatura: Jessica Amendança Mendes

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência", conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Heitor Estêves Leima

Nome do(a) Responsável: Marcelo Estêves de Souza

Assinatura: Marcelo Estêves de Souza Jr.

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Tentativas de escuta das infâncias em territórios ditos periféricos: narrativas com crianças nas múltiplas vias de experiência”, conduzida por Aline Ribeiro de Sousa Baptista. Este estudo tem por objetivo procura criar uma relação de escuta ativa na comunicação interpessoal e como ela pode ser experimentada na escola. Explorando as teorias e conceitos relacionados à escuta, bem como as abordagens pedagógicas que enfatizam a importância desta na aprendizagem através de práticas brincantes e como a pedagogia da escuta pode ser vivida na creche.

Ele/Ela foi selecionado (a) por pertencer a faixa etária e a escolaridade pesquisada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá na observação das crianças durante a realização de atividades de cunho pedagógico focadas nos experimentos e vivências relacionadas ao desemparedamento, tais atividades serão realizadas nas dependências da Creche Municipal Samora Machel, instituição escolar em que o menor se encontra matriculado.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Aline Ribeiro de Sousa Baptista, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n – Vila São Luis, Duque de Caxias – RJ, 25065-050. (21) 99384-0238.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2022.

Nome do participante menor: Sérvio Miguel Aguiar da Silva Araújo

Nome do(a) Responsável: Camila da Silva Aguiar

Assinatura: Camila da S. Aguiar

Nome da pesquisadora: Aline Ribeiro de Sousa Baptista.

Assinatura: Aline Ribeiro de Sousa Baptista