

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Daisy Dias Cunha

**POR UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSFORMADORA: A CRECHE E
O DIREITO À CIDADE PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**São Caetano do Sul – SP
2024**

DAISY DIAS CUNHA

**POR UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSFORMADORA: A CRECHE E
O DIREITO À CIDADE PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Trabalho final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul – SP
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

CUNHA, Daisy Dias.

Por uma prática docente transformadora: a creche e o direito à cidade para bebês e crianças pequenas no município de São Paulo / Daisy Dias Cunha – São Caetano do Sul – USCS, 2024.

156 p.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2024.

1. Infância. 2. Cidadania. 3. Creche. 4. Prática Pedagógica. 5. Direito à Cidade.

Silva, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho final de Curso defendido e aprovado em 16/10/2024 pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Profa Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS).

Profa Dra. Priscila Ferreira Perazzo (USCS).

Profa Dra. Daniela Finco (Unifesp).

Dedico esta dissertação aos meus pais, pelo apoio incondicional e amor inabalável que sempre me proporcionaram, tornando possível cada passo dessa jornada.

Dedico também à minha orientadora, Professora Dra. Marta Regina, pela confiança depositada em mim, pela paciência durante todo o processo e pelo incentivo constante que me guiou até a conclusão deste trabalho.

Aos meus amigos e amigas, que ficaram ao meu lado compartilhando momentos de alegria e superação, meu sincero agradecimento pelo companheirismo e apoio.

A todos vocês, minha mais profunda gratidão, pois, sem o apoio e a dedicação de cada um, esta conquista não teria sido realizada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força e sabedoria que me sustentaram durante toda essa jornada. Aos meus pais, João e Neusa, pela educação, apoio incondicional e por sempre acreditarem em mim. Agradeço também a todos os meus familiares e amigos, que, de diversas formas, contribuíram com palavras de incentivo e carinho, fundamentais nos momentos mais desafiadores.

Minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Dra. Marta Regina Paulo da Silva, por sua paciência, orientação e apoio constante, que foram essenciais para a concretização deste trabalho. Sua dedicação e incentivo me inspiraram a seguir em frente e a superar os obstáculos ao longo do caminho.

Agradeço às professoras Dra. Priscila Ferreira Perazzo e professora Dra. Daniela Finco, que durante a banca de qualificação, trouxeram reflexões muito pertinentes para delinear a finalização do trabalho. Suas contribuições foram de grande valia na minha trajetória acadêmica!

Aos colegas do grupo Gepide, minha sincera gratidão pela troca de saberes, pelo apoio mútuo e pelas discussões enriquecedoras que tanto contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa. Nossa convivência foi fundamental para tornar essa experiência ainda mais significativa.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

*"A cidade é um espaço de relações, encontros e trocas. Deve ser aberta a todos, inclusive às crianças, que têm direito a experimentá-la e transformá-la."—
(Francesco Tonucci, A Cidade das Crianças)*

RESUMO

A infância é uma fase crucial e fascinante da vida, caracterizada por descobertas e aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento humano. No entanto, a garantia do direito à cidade aos bebês e crianças pequenas continua sendo um desafio significativo. Isso se deve, em parte, a uma concepção equivocada e adultocêntrica que vê os bebês e crianças como sujeitos desprovidos de direitos e singularidades, impedindo o reconhecimento dessa etapa como um momento único e essencial. A presente pesquisa aborda o direito das crianças pequenas e dos bebês à cidade, com ênfase no papel das creches como espaços de transformação social. O objetivo geral foi compreender como os(as) docentes de um Centro de Educação Infantil (CEI), no município de São Paulo, por meio de suas práticas pedagógicas, contribuem para assegurar tal direito. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar ações dos(as) professores(as) que promovem o direito à cidade para bebês e crianças; analisar o reconhecimento desse direito nos documentos curriculares da Cidade de São Paulo; e, como produto educacional, elaborar um caderno de apoio pedagógico em formato de livro eletrônico (*e-book*) interativo. O referencial teórico baseou-se nas discussões sobre o direito à cidade de Henry Lefebvre e, com relação ao direito à infância, partiu-se das contribuições de autores(as) como Manuel Jacinto Sarmiento, Francesco Tonucci, Paulo Freire, Márcia Aparecida Gobbi, Marta Regina Paulo da Silva e Fúlvia Rosemberg, entre outros(as) estudiosos(as) do tema. A metodologia adotada foi qualitativa, incluindo análise documental dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista e o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil, além da realização de um grupo focal com professores(as) do CEI. A pesquisa permitiu aprofundar as reflexões sobre o papel da cidade na vida dos bebês e crianças pequenas, destacando a importância de criar e manter espaços onde esses indivíduos possam se expressar livremente dos quais possam participar ativamente. Os(as) docentes entendem suas práticas pedagógicas como meios de promover o direito à cidade, facilitando interações significativas que reconhecem e valorizam as contribuições das crianças para o ambiente urbano. Contudo, destacaram vários desafios de ordem estrutural e cultural que dificultam esse trabalho. Os resultados indicaram a urgência de políticas públicas mais inclusivas, que considerem a voz e as necessidades dos bebês e das crianças pequenas, especialmente no planejamento urbano. Como produto educacional, sugere-se a produção de um *e-book* destinado a educadores(as), no intuito de fomentar a compreensão e o aprofundamento acerca do direito à cidade e da participação de bebês e crianças pequenas no processo de democratização dos espaços urbanos, bem como de enfatizar seu reconhecimento como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: infância; cidadania; creche; prática pedagógica; direito à cidade.

ABSTRACT

Childhood is a crucial and fascinating phase of life, marked by fundamental discoveries and learning essential to human development. However, guaranteeing the right to the city for babies and young children remains a significant challenge. This is partly due to a misguided, adult-centric conception that views babies and children as subjects devoid of rights and uniqueness, preventing the recognition of this phase as a unique and essential moment. The present research addresses the right of young children and babies to the city, with an emphasis on the role of daycares as spaces for social transformation. The general objective was to understand how teachers in a Child Education Center (CEI) in the municipality of São Paulo, through their pedagogical practices, contribute to ensuring this right. Among the specific objectives are: identifying actions taken by teachers that promote the right to the city for babies and young children; analyzing the recognition of this right in the curricular documents of the City of São Paulo; and, as an educational product, creating an interactive pedagogical support booklet in the form of an electronic book (e-book). The theoretical framework was based on discussions of the right to the city by Henry Lefebvre, and on the right to childhood with authors such as Manuel Jacinto Sarmiento, Francesco Tonucci, Paulo Freire, Márcia Aparecida Gobbi, Marta Regina Paulo da Silva, and Fúlvia Rosemberg, as well as other scholars of childhood. The adopted methodology was qualitative, including document analysis of the Paulistana Early Childhood Education Quality Indicators and the City of São Paulo Curriculum – Early Childhood Education, as well as a focus group with CEI teachers. The research allowed for a deeper reflection on the role of the city in the lives of babies and young children, highlighting the importance of creating and maintaining spaces where these individuals can express themselves freely and actively participate. The teachers understand their pedagogical practices as means to promote the right to the city, facilitating meaningful interactions that recognize and value children's contributions to the urban environment. However, they highlighted several structural and cultural challenges that hinder this work. The results indicated the need for more inclusive public policies that consider the voices and needs of babies and young children, especially in urban planning. As an educational product, an e-book was produced for educators, aimed at fostering understanding and deepening awareness of the right to the city and the participation of babies and young children in the democratization of urban spaces, as well as emphasizing their recognition as subjects of rights.

Keywords: Childhood; Citizenship; Daycare; Pedagogical Practice; Right to the city.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|--|
| Quadro 1 - Triagem das dissertações e teses defendidas entre 2018 a 2023, organizadas pela autora e coletadas no Banco Nacional de Teses e Dissertações .71 | |
| Quadro 2 - Triagem dos artigos acadêmicos publicados entre 2018 a 2023, organizados pela autora e coletados no Portal de Periódicos da Capes72 | |
| Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa. .. Erro! Indicador não definido. | |
| Quadro 4 - Categorias de análise da pesquisa89 | |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CECIs | Centros de Educação e Cultura Indígena |
| CEMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CLT | Consolidação das Leis de Trabalho. |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| DRE | Diretorias Regionais de Educação |
| EMEI | Escolas Municipais de Educação Infantil |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IPTU | Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana |
| Ipea | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IQEI-SP | Indicadores de Qualidade - da Educação Infantil Paulistana |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. |
| PMPI | Plano Municipal pela Primeira Infância |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| SP | São Paulo |
| UNIABC | Universidade do Grande ABC |
| UNCRC | Convenção dos Direitos da Criança. |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO DIREITO À CIDADE..... | 25 |
| 2.1 Bebês, crianças pequenas e a educação da primeira infância: alguns marcos históricos..... | 25 |
| 2.2 A cidadania e o direito à cidade: um debate de todos(as), em especial das crianças..... | 30 |
| 2.3 Aspectos legais da cidadania na infância e da Educação Infantil | 34 |
| 2.3.1 O Estatuto da Cidade e a Educação Infantil: conexões imprescindíveis ... | 38 |
| 3 A PRÁTICA SOCIAL DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ | 43 |
| 3.1 As creches no Brasil | 45 |
| 3.2 Os bebês e crianças pequenas na participação política da creche..... | 49 |
| 3.2.1 Por uma “cidade das crianças” e pelo direito de ocupá-las | 52 |
| 3.3 Cidadania infantil e o direito à cidade: o caso de São Paulo | 60 |
| 3.3.1 O que dizem os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP-SP)?..... | 61 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 69 |
| 4.1 Levantamento bibliográfico e pesquisas correlatas..... | 70 |
| 4.2 O Grupo Focal como técnica de produção e coleta de dados | 77 |
| 4.2.1 Considerações sobre os sujeitos da pesquisa | 80 |
| 4.2.2 O campo de pesquisa | 83 |
| 5 POR UMA CIDADE DAS CRIANÇAS: O QUE DIZEM OS(AS) EDUCADORES(AS)? | 87 |
| 5.1 Crianças, cultura e cidade: desafios e possibilidades do direito à cidade..... | 89 |
| 5.2 Repensando espaços urbanos: o papel crítico dos educadores na formação de cidadãos desde a primeira infância..... | 101 |
| 6 PRODUTO EDUCACIONAL | 110 |
| 6.1 Formato do <i>e-book</i> | 111 |
| 6.2 Objetivos do produto educacional..... | 112 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| REFERÊNCIAS..... | 126 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL..... | 137 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DE TÓPICOS PARA O GRUPO FOCAL | 161 |

APRESENTAÇÃO

Pensar a educação e a infância é indubitavelmente revisitar minha trajetória desde os primeiros anos da pré-escola onde estudei pela primeira vez, na EMEI José Clemente Pereira, situada no Parque Santa Madalena, região da periferia de São Paulo, Zona Leste da capital; local em que também morei e do qual tenho boa parte das minhas memórias afetivas. Estar nesse lugar me proporciona uma visão de mundo a partir das experiências de grande parte da população brasileira e, no caso, de muitos(as) paulistanos(as). Em meados da década de 1990, iniciei minha trajetória na escola pública. Assim, estava inserida em um contexto tipicamente vivido pelas famílias de classe trabalhadora.

Os anos da infância foram de muitas brincadeiras na rua, nos territórios em que habitava. Porém, já na minha adolescência e juventude, construía a consciência crítica de que algo estava errado; a violência constante e as dificuldades das pessoas à minha volta para comprar comida me faziam pensar, embora ainda entendesse a vida com base em uma perspectiva religiosa fatalista, prevaiente no seio de minha família. Foi somente nas primeiras aulas de filosofia do ensino médio que finalmente consegui encontrar algumas possibilidades de resposta, a fim de compreender um pouco melhor os disparates de nossa sociedade. Essa escola do antigo segundo grau foi para mim um despertar de consciência política, e o professor Mario, da disciplina de História, ajudou-me muito nesse processo, com o respeito que demonstrava aos(às) estudantes, com suas aulas dialógicas e repletas da nossa realidade.

Ao terminar o ensino médio, já inserida no mercado de trabalho, fiz um curso, aos 16 anos, oferecido pela Legião Mirim (Rotary). Atravessava a cidade rumo ao centro de São Paulo, onde trabalhava das oito às dezesseis em uma gráfica/copiadora. Lá pensava em como prosseguir com os estudos sem condições financeiras.

Após quatro anos, arrumei outro emprego na área administrativa, no bairro da Vila Mariana, mas me incomodava fazer algo tão repetitivo, sem reflexão ou perspectiva de mudança. Contudo, foi nesse lugar, incentivada pela minha mãe, em virtude de ter tias professoras, que tive a oportunidade de acessar o ensino superior. Tudo finalmente estava se encaixando: o transporte público, que me levava até a faculdade passava em frente ao local em que trabalhava, o valor do meu salário

pagava a mensalidade do curso de Pedagogia e eu, mesmo com medo daquele desconhecido saber, aceitei ir.

Foi o passo definitivo na minha vida para a constituição de quem sou e onde estou no mundo. Formei-me na UniABC, em Santo André, com professores(as) muito bons(boas), que fizeram a diferença na minha formação profissional e pessoal. A consciência crítica foi uma construção dialógica da realidade, contrastada à teoria dos(as) mais diversos(as) pensadores(as) da nossa humanidade. Optei por descrever esse primeiro momento de minha trajetória para situar meu problema de pesquisa, em uma tentativa de me fazer perceber de um lugar social em que estão imbricadas muitas concepções que foram mudando ao longo dos anos. A partir dessas contradições entre os(as) opressores(as) e a busca pelo “ser mais” — na minha descoberta inicial de Paulo Freire já na Pedagogia —, vi que tudo isso tem um lugar, bem como determinações políticas, sociais, culturais e éticas.

Dando um salto no tempo, já na Educação Infantil, iniciei minha jornada de trabalho sem ter grande conhecimento e visão de uma infância — conforme vem nos mostrando a Sociologia da Infância — como lugar de direito, no qual os bebês e as crianças pequenas não são seres passivos, que estarão prontos em um porvir e sob uma lógica estabelecida pelo(a) adulto(a). Ao contrário, são sujeitos potentes, que constituem um grupo humano como quaisquer outros. Apesar de suas especificidades, são igualmente produtores de cultura, cidadãos e sujeitos políticos que constroem a possibilidade de uma sociedade diferente da que aí está. Com base nesse entendimento, fui caminhando para a pesquisa aqui apresentada, motivada também pela disciplina “Infância e Cidade: Tópicos em Educação e Ciências Sociais”, da qual fui aluna ouvinte em 2021, na Universidade de São Paulo, ministrada pela professora Marcia Gobbi.

Sabemos que o ser humano, como sujeito no mundo, é considerado um ser social. Isso só se torna possível no âmbito da cidade, lugar que deve ser de uso e ressignificação de cada um e de cada uma que ali estão, para além da mercantilização da vida e das pessoas, conforme conceitua o filósofo francês Henry Lefebvre (1968). Certamente, os bebês e as crianças fazem parte dessa dinâmica que se move e, portanto, é também modificada por esses seres humanos, mais especificamente, na prática e na realização daquilo que entendemos como infância.

É nessa etapa que podemos encontrar a grande força motora de um fazer científico interdisciplinar. Com a amorosidade e o ímpeto das comunidades humanas,

e sabendo que a Educação Infantil, como campo de estudo da Sociologia da Infância, tem lugar de destaque na formação e transformação desse lugar onde as pessoas vivem, as cidades, as creches e as pré-escolas precisam se constituir como mais um espaço para experiências que devem ser humanizadoras.

Assim, a partir da leitura dos trabalhos de educadores(as) como: Paulo Freire, Miguel G. Arroyo, Manuel Jacinto Sarmiento, Marta Regina Paulo da Silva, Márcia Gobbi, Francesco Tonucci, Henry Lefebvre entre tantos(as) outros(as), cujas temáticas não se perdem na temporalidade e na relevância de pensarmos a infância, a Educação Infantil, a cidade e o reconhecimento das crianças como grupo social e político potente de transformação e criação de novas culturas sociais — e, portanto, humanas — são os focos da presente dissertação.

1 INTRODUÇÃO

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, repleta de descobertas, aprendizados e experiências que constituem o indivíduo ao longo de sua vida. No entanto, o acesso dos bebês e das crianças pequenas a um ambiente urbano seguro, estimulante e inclusivo é um desafio frequentemente negligenciado. O direito à cidade, como conceito, alude à importância de assegurar que as áreas urbanas sejam projetadas e organizadas de maneira a atender às necessidades de todos os seus habitantes, incluindo os bebês e crianças bem pequenas¹.

As cidades contemporâneas contam com administradores adultos — ou, em outras palavras, são pensadas a partir de um *adultocentrismo*². Geralmente, trata-se de cidadãos do sexo masculino, que adaptam as cidades às suas próprias demandas (Tonucci, 2020). Nesse mundo, os bebês e crianças ficam restritos a locais específicos onde podem exercer livremente seus direitos de existir e se expressar para construir novas culturas. No geral, não dispõem de lugares nos quais possam correr, sujar-se e experimentar a vida, ainda que resistam e reinventem os seus próprios. Todavia, eles costumam ser inadequados, muitas vezes trazendo riscos ao público em foco. De acordo com Sarmiento (2016, p. 5), “[...] as crianças vivem a cidade à sua maneira e debaixo das condições que lhe são proporcionadas pelas políticas urbanas e pelos constrangimentos e possibilidades oferecidas pela organização da cidade e dos seus equipamentos e serviços”.

¹ A diferenciação entre bebês e crianças pequenas é encontrada no Currículo da Cidade de São Paulo (2019). Apesar do documento não delimitar a faixa etária que os separa, compreendemos que existem comportamentos que podem aferir — de forma flexível — as necessidades dos bebês e crianças. Nesse sentido, é imperativo ressaltar a comunicação e a compreensão características de bebês e crianças em tenra idade. A legislação municipal da cidade de São Paulo, que delimita os parâmetros para a condução desta pesquisa, pode ser encontrada na Instrução Normativa n.º 18, datada de 4 de junho de 2021. Segundo esta última, os bebês encontram-se na faixa etária de 0 a 2 anos, ao passo que as crianças em idade pré-escolar, as “crianças pequenas”, são compreendidas entre 3 a 4 anos. Mesmo com diferenciações, em nossa compreensão, é possível pensar políticas educacionais que atendam a esses dois segmentos, uma vez que as crianças pequenas e os bebês dependem de elevado grau de cuidado e, muitas das vezes, frequentam os mesmos espaços educativos.

² O *adultocentrismo* é um conceito historicamente utilizado com diferentes nuances em áreas como Antropologia, Sociologia e estudos da infância e juventude, para designar as normas sociais e estruturas de poder dos(as) adultos(as) que marginalizam as vozes e as experiências das crianças e dos(as) jovens.

A busca pela cidadania de bebês e crianças pequenas deve-se às lacunas existentes nos projetos de cidade. Por exemplo, se recorrermos ao Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil (São Paulo, 2019), verificaremos que, apesar dos avanços significativos no debate sobre a importância dos bebês e crianças pequenas estarem em diferentes territórios, ainda há uma ausência de metodologias que integrem a participação efetiva dos bebês nesses processos. Por isso, combinar processos que afirmam as políticas públicas no que tange à equidade social de bebês e crianças pequenas é essencial, a fim de ampliar as suas possibilidades como sujeitos históricos que, em diferentes momentos da vida, podem e devem participar do processo de construção das cidades e das creches.

Para Tonucci (*apud* Ribeiro, 2016), o ideal é que uma cidade seja concebida como um bem comum, pensada *para as crianças* e, se possível, junto a elas. Nesse caso, a agenda pública precisa ressaltar a importância na formação cidadã dos(as) pequenos(as), ampliando a participação infantil e reformulando espaços públicos a partir de sua sensibilidade. Assim, os estudos que destacam a participação das crianças na construção da cidade são fundamentais para elevar a democracia urbana. Quanto aos bebês, indagamo-nos como podem participar da vida nas cidades e como a creche pode ser uma aliada por meio de "práticas possibilitadoras" (Vanderbroeck, 2009) que envolvem a "escuta" atenta dessas demandas desde o início de da vida. Esta é a motivação central que impulsiona nossa pesquisa: promover a cidadania em *todas* as etapas da vida.

Parte fundamental do direito à cidade é a garantia de acesso a serviços de qualidade, como as creches, que desempenham papel essencial na vida de bebês, crianças pequenas e suas famílias. Nesse sentido, elas não são apenas locais onde os(as) pequenos(as) são cuidados(as) durante o dia, mas também ambientes de grande valia para o desenvolvimento e interação infantil, visto que proporcionam oportunidades ricas de troca e permitem que os bebês e as crianças exerçam seu direito de participação e expressão. Logo, é essencial analisar minuciosamente as práticas da creche, uma vez que esse é o ambiente que acolhe bebês e crianças durante a maior parte do dia, ao longo de cinco dias por semana.

Em sua etimologia, a palavra "infância" origina-se do latim *infantia* e tem como radical "*fant*", falar. O prefixo "in" denota a "incapacidade de", que gera significados como incapacidade de falar, mudez, dificuldade de expressão e incompletude

(Torrinha, 1937, p. 419 *apud* Santos, 2022, p. 99). Essa conotação marcada pela falta acompanha as diferentes compreensões sobre a criança e a infância ao longo da história. Como se verá no presente trabalho, o conceito de “infância” é uma construção social e histórica que sofreu inúmeras modificações ao longo do tempo em função dos diferentes contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, que propiciaram novas compreensões sobre a criança.

Tal como conhecemos hoje, a “infância”, em suas particularidades, é um fenômeno social relativamente recente, consolidado especialmente na segunda metade do século XX, segundo constata Colin Heywood, (2004). Por isso, a infância protegida ainda é um desafio na atualidade, uma vez que, de acordo com Fernandes e Kuhlmann (2004, p. 29) “[...] os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem”.

Conforme aponta Rosemberg (2006), no início do século XXI, as políticas públicas voltadas às crianças pequenas ainda eram dispersas, pois, por mais que já se existissem os Conselhos da Criança e do Adolescente (nas três primeiras esferas de governo) e o Estatuto da Criança e do Adolescente — uma lei deveras avançada — tínhamos “[...] as mesmas tensões observadas na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (Rosemberg e Freitas, 2002). Essa tensão refere-se aos direitos à proteção e aos direitos à autonomia, norteadas mais pelos direitos individuais que pelos coletivos (Rosemberg, 2006). Grosso modo, a situação se mantém semelhante, pois, como veremos na presente pesquisa, ainda são escassas as leis que interseccionam o direito à cidade e a participação dos bebês e das crianças bem pequenas. Não podemos deixar de salientar que, conforme diagnosticam Gobbi, Anjos, Seixas e Tomás (2017, p. 18), a produção do urbano e das cidades é feita por crianças mesmo quando a infância é uma etapa da vida silenciada. Nesse sentido, as pesquisas acerca da promoção da cidadania desde os primeiros momentos da vida humana são fundamentais para almejar uma sociedade assentada em princípios de igualdade.

Bazílio e Kramer (2003) afirmam que, no século XXI, as discussões sobre a infância remetiam a meados da centúria anterior, tanto do ponto de vista teórico, no que se refere à pesquisa acadêmica, quanto do ponto de vista prático, no que tange às políticas públicas e às lutas dos movimentos sociais. Aliás, o movimento feminista,

como veremos adiante, historicamente luta pela independência das mulheres. No que tange às mães, conseqüentemente, existe a disputa da indispensável estrutura física e social voltada ao atendimento de bebês e crianças pequenas, a fim de que seus filhos e filhas possam receber o tratamento adequado nos momentos em que essas mulheres não possam se dedicar integralmente ao cuidado deles(as).

Desse modo, a presença da infância na constituição das cidades tem sido gradativamente mais mencionada nas pesquisas científicas e nos debates acadêmicos, justamente porque, com as fragilidades da cidadania — para adultos(as) em todas as etapas da vida —, é mais do que urgente compreender quais são os direitos conferidos às crianças. Se levarmos em consideração os bebês de 0 a 2 anos, por exemplo, essa lacuna aumenta, pois a invisibilidade deles na participação em pesquisas é quase nula. Ademais, o lugar que crianças e bebês ocupam nas relações sociais é fundamental para se elaborar a análise do fenômeno (Leontiev, 1978), uma vez que, só assim, é possível pautar mudanças significativas no campo de estudos que compete à compreensão da Educação e da Infância.

Nesse contexto, o exercício da escuta torna-se ferramenta crucial na promoção da cidadania infantil. Não que seja possível, de forma imediata, escutar os bebês e crianças pequenas, já que a linguagem falada está se desenvolvendo. Quando nos referimos às “vozes” desses indivíduos, entendemos que os(as) professores(as) podem e devem respeitar as expressões infantis — verbalizadas ou não —, em suas múltiplas linguagens. A nosso ver, trata-se de um passo importante para criar cidades mais inclusivas e adaptadas às suas realidades. A promoção da cidadania infantil envolve reconhecer os bebês e crianças como cidadãos e cidadãs de pleno direito, com suas próprias perspectivas e interesses.

No presente trabalho, exploramos a correlação desses temas, examinando como as práticas das professoras e professores em um Centro de Educação Infantil de São Paulo estão ou não embasadas no conceito e no reconhecimento do direito à cidade, do acesso a creches de qualidade e do exercício da escuta. Com isso, tencionamos não só promover a cidadania infantil, mas também contribuir para a formação de mais professores(as) engajados(as) na questão da cidadania infantil desde a primeira infância.

Partindo de tais premissas, a investigação teve como pergunta orientadora: *“Como as professoras e professores do Centro de Educação Infantil do município de*

São Paulo, por meio de suas práticas pedagógicas, atuam na perspectiva de assegurar o direito dos bebês e das crianças pequenas à cidade?”. Visando a responder a tal indagação, delimitamos, como objetivo geral, compreender o modo como as(os) docentes de um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, por meio de suas práticas pedagógicas, atuam na perspectiva de assegurar o direito dos bebês e das crianças pequenas à cidade.

Acerca dos objetivos específicos, propusemo-nos a: identificar quais são as ações dos(as) professores(as) que cumprem o papel de promover o direito à cidade com seus bebês e crianças entre seus desafios e possibilidades; verificar se os documentos curriculares da cidade de São Paulo reconhecem a participação dos bebês e crianças e propõem ações para garantir esses direitos; e elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, um caderno de apoio pedagógico, no formato *e-book*, com propostas e estratégias, a fim de subsidiar os(as) professores(as) com conteúdos relativos a bebês e crianças e o direito à cidade, de modo a incorporar tais conhecimentos à prática pedagógica de professores(as) da Educação Infantil que trabalham com crianças entre 0 – 3 anos.

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica de cunho qualitativo do tipo exploratório. Como técnica para a coleta de dados, optamos pelo grupo focal, baseado na proposta de Gatti (2005) e realizado em um Centro de Educação Infantil de São Paulo (CEI), com a participação de professores(as) que discutiram temas relacionados à concepção de direito à cidade e se esse direito se estende aos bebês e crianças pequenas. Durante os encontros, também foi discutido se essa concepção permeia as práticas pedagógicas no dia a dia das creches. A partir dessa visão, buscamos uma reflexão acerca de como essa ideia pode ser adaptada à infância, especialmente na fase dos 0 aos 3 anos, quando os bebês estão em pleno desenvolvimento de suas capacidades de expressão e experimentação do mundo.

A fim de subsidiar a pesquisa, nossos referenciais teóricos centraram-se em discutir o direito à cidade, *a priori* com base no filósofo Henry Lefebvre, dada a importância histórica de ter trazido a amplitude do conceito de direito à cidade como condição humana em sua obra “O direito à cidade” (2009), no que tange ao entendimento do termo para uma visão de mundo que possibilite aos sujeitos terem de fato a possibilidade de viver em lugares por eles pensados e escolhidos, para além da lógica mercantilista da especulação imobiliária. Porém, sabendo da necessidade de trazer tal debate ao campo da infância, reconhecendo os direitos das crianças em

existir, serem escutadas e poderem efetivamente intervir na cidade, a partir de suas vivências desde os seus primeiros anos de vida, debruçamo-nos sobre as contribuições de Philippe Àries (1978), Moysés Júnior Kuhlmann (2010), Colin Heywood (2004), Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997), Marcia Gobbi *et. al.* (2022), Marta Regina Paulo da Silva e Jason Ferreira Mafra *et. al.* (2022), Carolina Gobbato (2015), Mariane Rocha Niehues e Marli de Oliveira Costa (2012), Fúlvia Rosemberg (1984), entre outros(as).

A presente dissertação está organizada, sete seções, a partir desta introdução e além da apresentação. Na segunda, denominada “Bebês e crianças pequenas no direito à cidade”, apresentamos alguns marcos históricos acerca da concepção de criança e infância, além dos direitos históricos conquistados pelas organizações populares ao longo do tempo, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.º 8.069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN n.º 8.069/1990). Ademais, discorremos sobre o modo como o direito à cidade e seus limites entrelaçam-se, destacando-se a ausência da participação infantil na elaboração de políticas públicas voltadas à democratização dos espaços urbanos.

Na terceira seção, intitulada “A prática social da participação cidadã”, abordamos de que modo a creche e a pré-escola no Brasil se articulam com os direitos citados na primeira seção, fazendo uma correlação com o direito das mulheres. Além disso, promovemos o debate acerca da escuta e da importância de ferramentas sensíveis para mediar a relação entre adultos e crianças. Na quarta seção, “Procedimentos Metodológicos”, tratamos de aspectos relacionados à metodologia da pesquisa, focalizando o levantamento bibliográfico realizado a fim de subsidiá-la e os instrumentos utilizados, como a análise documental e os grupos focais.

Na quinta seção, cujo título é “Por uma cidade das crianças: o que dizem os(as) educadores(as)”, ocupamo-nos da análise dos dados coletados no grupo focal, correlacionando-os aos autores utilizados em nosso referencial teórico. Na sexta seção, ocupamo-nos do produto educacional, em nosso caso, um caderno pedagógico, com vistas a subsidiar a formação docente. Em seguida, na sétima seção, tecemos as considerações finais a respeito do percurso aqui empreendido.

Esperamos que este trabalho contribua para o campo de estudos sobre a infância e o direito à cidade ao propor uma reflexão sobre como bebês e crianças

pequenas podem ser sujeitos ativos no processo de construção dos espaços urbanos. Por meio da análise de práticas pedagógicas em uma creche do município de São Paulo e da elaboração de materiais que subsidiem os(as) professores(as) em suas ações, busca-se garantir que o direito à cidade seja também um direito da primeira infância. Assim, a presente investigação reforça a importância de considerar as múltiplas linguagens e formas de expressão das crianças, proporcionando ambientes que acolham suas experiências e perspectivas desde os primeiros anos de vida. A criação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas será fundamental ao avanço no reconhecimento dos bebês e crianças pequenas como cidadãos e cidadãs de pleno direito, capazes de influenciar e transformar as cidades onde vivem.

2 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO DIREITO À CIDADE

Pensar as infâncias na atualidade nos coloca desafios importantes no sentido de desnaturalizar determinadas concepções que idealizam um tipo de criança, principalmente quando se trata de bebês e crianças bem pequenas (0 - 3 anos). Entretanto, como veremos no presente trabalho, a primeira infância não pode ser descaracterizada. Partindo de um olhar interseccional, reconhecemos que as infâncias são diferentes para crianças pobres, meninas, sem teto, indígenas, negras, latino-americanas, migrantes, habitantes de áreas rurais ou urbanas etc. Isso posto, a pluralidade de fatores relacionados a essa etapa da vida deve estar no centro de qualquer debate, quando se almeja contribuir para a construção de uma sociedade que cada vez mais viabilize espaços, no sentido de proporcionar uma cidade acolhedora às crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direito.

Nesta seção, fazemos uma breve recapitulação da concepção de criança e de como essa compreensão está profundamente entrelaçada à própria dinâmica na Educação Infantil. A seguir, discutimos a participação cidadã na vida adulta e seus desafios, de modo a compreender que, no mundo moderno, a crise da cidadania não se dá apenas pela negligência de se promover a inclusão das crianças pequenas na esfera pública, mas também pela ausência da concretização da democracia real e integral — como uma forma de participação no mundo — também para sujeitos adultos. Por fim, ponderamos sobre cidadania, infância e o direito à cidade.

2.1 Bebês, crianças pequenas e a educação da primeira infância: alguns marcos históricos

No século XII, os índices de mortalidade infantil eram altíssimos, especialmente pela ausência de condições objetivas para cuidar do desenvolvimento da criança: “[...] os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um ‘pobre animal suspirante’, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade” (Heywood, 2004, p.87). Em síntese, o cuidado de um ser humano vulnerável não era algo relevante para a sociedade. A criança, nesse momento, não era vista como um ser que precisava ser protegido ou contar com cuidados especiais, a fim de ter um crescimento saudável.

A partir do século XVI, a família passou a compreender o crescimento da criança de uma forma diferenciada, isto é, vendo-a como um sujeito que necessita de cuidados especiais e de uma proteção advinda dos(as) adultos(as). Segundo Àries (1981), as famílias passaram a se organizar em torno da criança, atribuindo a ela uma importância elementar. Essa mudança no pensamento coletivo se deu pela compreensão de que as crianças eram seres “imperfeitos”, relacionados a adultos(as) maiores, precisando ser compreendidas por si sós (Heywood, 2004). Nas palavras de Soares (1997, p. 78):

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos.

Já no século XVII, entendia-se o “ser criança” somente até o instante em que necessitava da solicitude da mãe. Após esse momento biológico, a distinção realizada era meramente formal: “adultos maiores” e “adultos menores” (Àries, 1981 *apud* Heywood, 2004, p. 23). Ou seja, mesmo que as crianças fossem reconhecidas como tal, essa etapa do desenvolvimento não tinha uma identidade. Os pequenos eram lidos pela sociedade como “adultos em miniatura”; seres imaturos que precisavam, o mais rápido possível, amadurecer com vistas a ajudar efetivamente a família — no trabalho e no provimento do sustento à casa.

No século XVIII, a criança, ao longo do desenvolvimento para atingir maior grau de maturidade do ponto de vista biológico, começou a ser percebida de forma singular: “[...] a sociedade passa percebê-la [a criança] como indivíduo pertencente à sociedade, que tem “vez”, tem “voz”, tem sua forma de vivê-la, que influencia e por ela também é influenciada” (Niehues; Costa, 2012, p. 286). O “sentimento de infância” também foi se transformando com o passar do tempo, com uma crescente preocupação em relação à saúde e à educação desses indivíduos (Gélis, 1998).

Ainda no XVIII, o cuidado da criança deixou de ser exclusivo das mães, visto que, na transição do feudalismo para o capitalismo, houve o aumento da atividade fabril, substituindo a força humana pela força motriz, ocasionando uma reorganização da sociedade. As mulheres, junto às crianças, viram-se na condição de ingressar no

mercado de trabalho, por vezes substituindo a mão de obra masculina. Por conseguinte, as novas dinâmicas da sociedade alteraram significativamente a ideia de família.

De acordo com Fuly e Veiga (2012), com o intuito de auxiliar as mulheres operárias que tinham minimamente condições de cuidar de seus filhos e filhas — mesmo que por terceiros — surgiram as *gardeuses d'enfants*, que, por não ingressarem nas fábricas, se ocupavam de cuidar de crianças em domicílio, principalmente em áreas urbanas. As cuidadoras desempenhavam papel fundamental no cuidado e na educação das crianças durante as horas em que as mães e os pais estavam ausentes, sendo responsáveis por alimentar, vestir, banhar e vigiá-las, bem como por proporcionar atividades recreativas e educativas.

No entanto, com o despreparo pedagógico das cuidadoras, a supervisão de várias crianças ao mesmo tempo, aliada ao caótico desenvolvimento urbano que condicionou as famílias operárias a situações dramáticas, fez aumentar, segundo Rizzo (2003), o risco de maus-tratos. Ademais, a pouca comida e as condições insalubres de higiene agravavam a condição precária das cidades e fragilizavam ainda mais a condição das crianças. Outro ponto de destaque é que, com a rápida ampliação da infraestrutura industrial e a incorporação compulsória das mulheres no trabalho, o cuidado infantil deixou gradativamente de ser um problema individual para tornar-se uma questão social. A preocupação com a sobrevivência desses indivíduos foi tão grande, que muitas pessoas tomavam para si a atividade filantrópica de tentar protegê-los das mazelas do mundo, especialmente dos(as) pequenos(as) que se encontravam pelas ruas (Rizzo, 2003).

Foi somente em 1769 que surgiram, na França, as primeiras instituições de educação voltadas a crianças, as chamadas “*crèches*”. Formuladas a partir de perspectivas assistencialistas e filantrópicas, atendiam às necessidades imediatas das famílias trabalhadoras, oferecendo cuidado e proteção a seus(suas) filhos(as) durante o dia. Esses cuidados tinham como finalidade evitar a mortalidade infantil, os maus-tratos e o abandono. As creches eram lugares mais “formais”, administrados por organizações religiosas e instituições de caridade ou filantrópicas, que contribuía não só para o cuidado físico das crianças, mas também para a formação moral e religiosa dos(as) pequenos(as). Tal como as *gardeuses d'enfants*, as funcionárias dessas instituições não tinham formação específica para o cuidado infantil, mas precisavam

ser gentis, cuidadosas e amáveis. Ou seja, não necessitavam de formação técnica, mas de “disposição” para o trabalho ali realizado.

É importante salientar que o desenvolvimento de uma concepção de criança não está desconectado das concepções pedagógicas e de cuidado infantil. No contexto da Revolução Industrial, as creches difundiram-se rapidamente, sobretudo por irem ao encontro das questões objetivas das famílias operárias e por terem uma estrutura um pouco melhor, no sentido de refrear a questão dos maus-tratos. Outra iniciativa bastante comum na França foram as “salas de asilo”, criadas em 1826. O seu intento era o de acolher as crianças — especialmente entre 3 a 6 anos de idade — em situação de vulnerabilidade e submetidas às condições precárias que muitas enfrentavam no período. Essa “tendência” também se espalhou pela Europa e, como elucida Kuhlmann (2004, p. 9), as salas de asilo:

Procuravam assegurar proteção, educação e instrução às crianças pequenas, sendo considerada à época, mais completa do que os estabelecimentos ingleses e franceses, que não teriam o objetivo de promover cuidados alimentares e corporais.

Ao longo do século XX, as primeiras instituições educacionais evoluíram principalmente na Europa e nos Estados Unidos. As creches desenvolveram-se não apenas para oferecer cuidados básicos, mas também a fim de priorizar a educação pré-escolar e as atividades recreativas, oferecendo apoio ao desenvolvimento das crianças. Conseqüentemente, essas instituições passaram a ser vistas como parte integrante do sistema de Educação Infantil, reconhecendo a importância dos primeiros anos de vida na formação dos indivíduos. Um dos exemplos mais expressivos foi a Escola de Robert Owen (Vanti, 2002), criada em 1816, em New Lanark, na Escócia, que tinha objetivos didáticos no desenvolvimento do raciocínio.

Outra modernização educacional foi o surgimento do primeiro Jardim de Infância, criado por Friedrich Fröbel em 1840, na cidade de Bad Blankenburg, na Alemanha (Vanti, 2002). O *Kindergarten* de Fröbel consistia em um espaço educacional voltado para crianças pequenas, com idades entre 3 e 6 anos. Fröbel acreditava que elas deveriam ser vistas como seres ativos e criativos, ao passo que a educação deveria ser centrada no desenvolvimento integral infantil. Esse pensador desenvolveu o conceito de “jogos e canções de movimento”, nos quais os(as) pequenos(as) participavam de atividades físicas e musicais a fim de promover o

desenvolvimento motor e sensorial, enfatizando a relevância da interação social e da cooperação entre si. Segundo Kuhlmann (2001, p. 26):

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de Educação Infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas.

Mesmo com essa etapa educacional em desenvolvimento, a percepção da criança enquanto sujeito da sociedade só se consolidou efetivamente século XX. Dentre os marcos históricos, houve a iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) de publicar a Primeira Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como Declaração de Genebra. Posteriormente, foram promulgadas a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959). Esta última estabeleceu um conjunto básico de direitos e foi um marco de grande valia para o bem-estar infantil, enfatizando o direito à proteção, à alimentação adequada, à educação, à assistência médica, bem como a um nome e a uma nacionalidade. De acordo com Rosemberg e Mariano (2010, p. 65):

Assim, entendemos a delimitação das etapas da vida também como uma construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. Porém, as relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca da compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) tenha estabelecido, nos marcos legais, princípios caros às crianças e adolescentes, como igualdade e dignidade, essas questões ainda persistem como desafios aos(as) educadores(as), pois, com a ausência de medidas eficazes para assegurar o cumprimento das leis, muitas instituições acabam por ignorá-las. Assim, as crianças, que são atores sociais, acabam sendo escamoteadas e silenciadas.

Ainda em relação aos avanços legais, para a Unesco, um marco importante seria o ano de 1979, considerado internacionalmente como o “Ano da Criança”. De

acordo com Kramer (1996, p. 15), foi “[...] o mergulho no trabalho teórico com o objetivo de compreender a visão de infância presente no senso comum e na pedagogia”. No que tange à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconheceu que ela é direito de todos e deve promover o respeito mútuo entre os seres e as liberdades fundamentais, bem como a tolerância e a manutenção da paz.

Posterior à Declaração, outro marco importante foi a Convenção sobre os Direitos da Criança, um tratado internacional mais abrangente no qual se teve uma compreensão mais incisiva com relação à criança enquanto sujeito de direitos. Segundo Silva (2021, p. 363) “[...] a afirmação de meninos e meninas como sujeito de direitos resulta de uma nova compreensão da criança como um ser potente, agente ativo no meio em que vive, que lê e comunica o mundo de um modo muito singular e que produz cultura”.

A Convenção foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e entrou em vigor em 1990, reconhecendo a criança como indivíduo com direitos próprios, entre eles à vida, à sobrevivência, ao desenvolvimento, à participação, à proteção contra a violência, à educação e à saúde. Ademais, o documento preconizou que esses indivíduos devem participar de forma cidadã na sociedade. Com isso, houve uma mudança de percepção bastante relevante em todo o mundo, garantindo que esforços contínuos acontecessem globalmente, a fim de garantir o direito do público em questão.

2.2 A cidadania e o direito à cidade: um debate de todos(as), em especial das crianças

Segundo o dicionário da Academia de Ciências de Lisboa (2001), a raiz da palavra “cidadania” advém do grego *polis*, que significa cidade. Naquele contexto, o cidadão (homem, geralmente com alto poder aquisitivo) era dotado de direitos civis e políticos e gozava da liberdade de expressão, do direito ao voto, entre outros, mas também tinha deveres para com as leis e normas da sociedade. Apesar das longas modificações ao longo do tempo, no que se refere à participação cidadã, a identidade permanece a mesma. Ser cidadão/cidadã é ser um sujeito que exercita sua capacidade de refletir sobre seus direitos e deveres, além de pertencer a uma comunidade.

Pensar a cidadania dos sujeitos (adultos) é fundamental para se tecer uma crítica à ordem legal da segregação socioespacial e à degradação das formas de vida

dentro do sistema capitalista. Afinal, no Brasil, pensar o direito à cidade perpassa rigorosamente o confronto com o poder dos monopólios e a necessidade de ocupação urbana. Vê-se que, enquanto um enorme contingente populacional se agrega às cidades ano após ano, ainda assim, as condições de vida são extremamente precárias e, ao mesmo tempo que existem pessoas sem casa, há aglomerados de imóveis vazios e/ou ociosos.

A existência formal da lei não garante a democratização efetiva do espaço urbano. Os direitos, determinados historicamente, decorrem inevitavelmente das lutas populares de cada época e não são naturais, tal como Marshall (2002) propunha. O direito à cidade — ou seja, um direito historicamente conquistado pelas classes trabalhadoras — deve ser uma obrigação do Estado, de modo a ser pensado a partir de uma perspectiva social. Para que mais pessoas possam gozar desse direito de forma digna e não ter suas necessidades básicas negadas pela lógica mercantil, é fundamental existirem políticas públicas que possibilitem maiores condições, a fim de que as pessoas mais vulneráveis possam participar ativamente de assuntos que lhes dizem respeito. Um desses instrumentos é, justamente, a educação pública.

Nesse sentido, antes de compreender as questões relacionadas à infância e as creches em nosso país, é essencial esclarecer de que modo se deu a formação das cidades no Brasil. Trata-se do resultado de um amplo processo histórico influenciado por inúmeros fatores, entre eles: a colonização, a expansão territorial, a economia e as políticas públicas. As primeiras cidades, formadas ainda no período colonial, eram construídas em torno das costas litorâneas, com objetivos administrativos e de controle da exploração do território. Contudo, a maioria da população brasileira ainda era rural. Com a interiorização do país e a expansão da atividade econômica na mineração e produção agrícola, sobretudo a partir do século XVIII, iniciou-se o desenvolvimento urbano com maior intensidade, e as cidades passaram a chamar mais atenção. No início do século XIX, ocorreram iniciativas de planejamento urbano, como a reforma realizada no Rio de Janeiro pelo engenheiro militar Francisco Pereira Passos, que buscava modernizar a cidade e torná-la mais "civilizada" conforme os padrões europeus.

O advento da industrialização e o progressivo crescimento do trabalho assalariado no Brasil — mesmo que incipiente — contribuíram para o crescimento de cidades como São Paulo e Porto Alegre. Contudo, a urbanização brasileira, tal como

conhecemos atualmente, é um fenômeno recente. Foi somente no período republicano, mais precisamente em torno de 1940, que o país passou por um amplo processo de urbanização, intensificado com políticas públicas de incentivo à migração do campo para a cidade. Segundo Brito (2006), na década de 1970, as taxas de urbanização atingiram resultados expressivos, chegando a aproximadamente 81% de ocupação urbana nos anos 2000, conforme apontam dados do Censo de 1970 — o único que registrou uma população urbana que superou a rural. Desde então, essas estimativas permanecem sem regressão. Nos dizeres de Arroyo (1997, p. 24):

Supomos que a cidade não nasce moderna, mas se constrói moderna, nos embates sociais e culturais. É um movimento que vai acontecendo na medida em que ela vai se tornando capaz de acolher e processar politicamente as reivindicações e lutas pelos direitos. Não foi essa marca do início dos tempos modernos? A cidade torna-se civilizada, quando regida pela cultura do público, do coletivo, da cidade civilizada, espaço social e político tem sido uma construção lenta e tensa.

No que se refere ao acesso amplo, a primeira iniciativa — e que até hoje se constitui como instrumento relevante — é o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001). Ele regulamenta os artigos referentes à política urbana, tais como o direito à moradia, à terra urbana, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e à mobilidade, no âmbito federal. O documento destacou a relevância dos planos diretores como instrumento de democratização dos espaços urbanos, visando a combater as desigualdades referentes ao acesso. Algumas das ações foram: o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) progressivo no tempo com desapropriação com pagamento em títulos da dívida pública; o direito de preempção; o direito de superfície; a outorga onerosa do direito de construção e de alteração de uso; a transferência do direito de construir; e a operação urbana consorciada (Amanajás; Klug, 2018, p. 29).

O processo de modernização acelerou-se cada vez mais, consolidando uma nova perspectiva sobre a ocupação urbana de cidadãos e cidadãs e a função social da cidade. As políticas voltadas para essa questão ainda encontram inúmeros desafios, entre eles a incorporação de segmentos da sociedade mais empobrecidos. Apesar dos avanços significativos, tal qual o Estatuto em tela, o processo extremamente acelerado de urbanização trouxe consigo inúmeros desafios, por exemplo, a favelização, um fenômeno persistente, oriundo do crescimento

desordenado e da falta de políticas habitacionais adequadas, o que levou à formação de favelas e assentamentos informais, principalmente nas áreas metropolitanas, evidenciando a desigualdade social e a carência de acesso à moradia digna. Somam-se a isso a segregação entre as classes sociais, a progressiva degradação do meio ambiente, a poluição dos mares e rios, bem como a prevalência de interesses imobiliários sobre os da população.

Logo, são crescentes as preocupações acerca do desenvolvimento urbano, no sentido de priorizar a mobilidade urbana, a preservação do meio ambiente, a inclusão social e o acesso a serviços básicos, além da participação ampla da sociedade civil nas decisões a respeito do desenvolvimento urbano. No que se refere às condições objetivas das famílias nos espaços urbanos, inúmeras limitações são identificadas, entre elas, a ausência de lazer, educação, segurança e proteção, afinal, “[...] o crescimento da população urbana não significa que se tenham criado condições iguais para todos” (Sarmiento, 2018, p. 233). Desse modo, os espaços urbanos estão frequentemente associados à vulnerabilidade, pobreza e insalubridade. E nesse contexto, marcado pelas desigualdades, o “direito à cidade” (Lefebvre, 2001) está restrito a minorias abastadas, carecendo da implementação de políticas efetivamente sociais que busquem proteger a sociedade, sobretudo quem se encontra em situação de rua.

As agendas sustentáveis também são parte do processo de evolução dos direitos humanos, que reconhecem a necessidade de promover o direito à cidade. Embora ele não seja um direito humano explicitamente reconhecido em tratado internacional, tem sido amplamente discutido e adotado em diversas declarações, pactos e convenções ao redor do mundo. O processo de injustiça social, desigualdade, ausência de infraestrutura e segregação suscitou preocupações pelo mundo e, com o incentivo na ONU, houve a aprovação de inúmeros tratados e metas globais. Uma delas é a Agenda 2030, composta de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo um deles o de cidades sustentáveis.

Outra iniciativa foi a Nova Agenda Urbana, estabelecida em 2016, que reconheceu a importância das cidades como motores do desenvolvimento econômico, social e ambiental, e objetiva promover cidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis. Ela abrange diversos temas, como planejamento urbano, habitação, transporte, meio ambiente, participação cidadã, igualdade de gênero, resiliência às

mudanças climáticas, entre outros. Em síntese, os princípios da Nova Agenda Urbana contemplam o planejamento integrado e sustentável das cidades, a inclusão social, a redução das desigualdades — como o acesso a serviços básicos, habitação adequada, água potável, saneamento, transporte, energia, etc. — e a participação cidadã nas decisões públicas.

2.3 Aspectos legais da cidadania na infância e da Educação Infantil

A atenção para a Educação Infantil aconteceu posteriormente às discussões acerca do sistema escolar. Áreas científicas como a Sociologia, a Psicologia e a própria Pedagogia passaram por inflexões que orientaram profundamente o significado do segmento em questão, que passou a ser o alicerce da formação cidadã. No Brasil, a Constituição de 1988 determinou o atendimento a crianças na faixa etária de zero a seis anos em creches e pré-escolas. No que tange à Educação Infantil e ao direito à cidade, poucos são os trabalhos que focalizam as relações diretas entre ambos, ignorando, por vezes, que as cidades também se produzem pela infância, “[...] cujos gestos, falas, propostas direta ou indiretamente feitas, modificam espaços e os transformam em lugares, ocupam brechas despercebidas por pessoas adultas, criam e fazem da cidade a obra criativa e habitável” (Gobbi; Anjos; Seixas; Tomás, 2022, p. 19). Por essa razão, faz sentido pensar a criança a partir de um campo epistemológico específico, que considere a infância na sua totalidade e em seus ritmos e formas. Nos dizeres de Jacobs (2000, p. 80):

As crianças da cidade precisam de uma boa quantidade de locais onde possam brincar e aprender [...], no entanto precisam de um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções de mundo. É essa espécie de recreação informal que as calçadas propiciam, e as calçadas movimentadas da cidade têm ótimas condições de fazê-lo.

Como vimos, a noção de criança, tal como conhecemos hoje, foi fruto de um longo debate histórico acerca das compreensões de quem era ela na sociedade. Nesse processo, o debate valoroso produzido nos campos da Pedagogia e da Sociologia da Infância, por exemplo, tem buscado superar visões de uma:

[...] infância universal e um padrão de criança definido pelos critérios de idade, de dependência em relação ao adulto, em função de uma fragilidade física e psicológica, e o seu desenvolvimento através de etapas sucessivas. Uma

criança a-histórica e reprodutora da cultura do adulto” (Faria; Gobbi; Silva, 2017, p. 17).

Como já dito, do ponto de vista histórico, à luz da formação dos Estados democráticos, a criança enquanto sujeito de direitos é uma concepção relativamente recente, que remonta ao fim da Segunda Guerra Mundial. Assim, os esforços no sentido de proteção aos direitos infantis foram expressos sobretudo a partir de 1946, quando foi criado o Comitê para a elaboração da Declaração dos Direitos da Criança, chancelada pela ONU. A Assembleia Geral adotou princípios para nortear a proteção às crianças, contudo não foi uma legislação específica. Um dos impulsos realizados ocorreu ao longo da década de 1960, na qual se alterou também a própria noção de construção do espaço público pela sociedade, e esses indivíduos começaram a ser entendidos como capazes de pensar e elaborar processos de transformação social (Guerra, 2005).

Apesar desses avanços, foi somente em 1989 que a Convenção das Nações Unidas ratificou e implementou a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNCRC) e a consolidou em sistemas legais. O documento teve como proposta principal a concessão de direitos civis às crianças, considerando os quatro aspectos de sua vida: o direito à vida e à sobrevivência, à proteção, à participação e ao desenvolvimento.

A participação infantil na vida pública se viabilizou por meio do direito à livre expressão e ao respeito às suas opiniões (artigos 12 e 13 da Convenção), à liberdade de pensamento e à escolha da religião (artigo 14), bem como à associação (artigo 15). Além desses, há outros direitos que protegem a criança, assegurando-lhe desenvolvimento saudável, entre eles: o direito à identidade, nome e nacionalidade; o direito à alimentação, moradia e saúde; o direito à educação e cultura; e o direito à proteção contra violência, abuso e exploração.

Desse modo, as ideias consolidadas no documento oportunizaram uma mudança significativa na noção de criança como sujeito de direitos que conta com opiniões próprias. Por estabelecer padrões para a proteção dos direitos desses indivíduos, independentemente de origem, raça, religião e posição social, a Convenção significou importante avanço e foi amplamente aceita por todos os países no mundo, configurando-se como instrumento fundamental à luta por melhorias na qualidade de vida e ampliação dos direitos infantis na atual sociedade. Cabe salientar que, apesar do significativo avanço proveniente das declarações internacionais, ainda

houve lacunas que precisavam ser preenchidas. Conforme afirmam Sarmiento e Pinto (1997, p. 1-2),

[...] essa proclamação, a que associaram praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como pelo contrário, não cessam de se intensificar factores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcados indicadores de pobreza.

A mudança mundial causada pelo documento fez com que inúmeros governos ao redor do mundo se responsabilizassem, ao menos em seus programas, pela legitimação dos direitos das crianças e pelo exercício de sua participação na vida pública. Foi, portanto, uma tendência global que fortaleceu a consolidação da democracia, da educação e da participação cidadã. Com a crescente participação popular na formulação de políticas públicas na cidade e as distintas concepções de urbanização surgidas ao longo do tempo (Guerra, 2005), foi necessário um trabalho cooperativo, no qual opiniões convergentes e divergentes coexistem democraticamente. Contudo, mesmo que haja avanços do ponto de vista jurídico e até mesmo cultural, as crianças ainda não são escutadas nos processos de formulação de políticas públicas com relação à saúde, segurança e assistência social.

Outro salto histórico no que tange aos direitos infanto-juvenis foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069/90), em 13 de julho de 1990. Trata-se de um conjunto de normas e diretrizes que estabelecem os direitos e deveres das crianças e adolescentes, bem como as responsabilidades de familiares, da sociedade e do Estado em relação à proteção integral dessas pessoas. O ECA aboliu a Doutrina de Situação Irregular³ e estabeleceu a Proteção Integral às crianças e adolescentes. Ademais, enumerou os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, incluindo o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à convivência familiar e comunitária, à cultura, entre outros. Definiu, ainda, que as crianças e adolescentes têm prioridade absoluta em todas as políticas públicas e

³ A Doutrina da Situação Irregular fez parte do Código de Menores (Lei n.º 6.697/79) e foi um importante avanço na época, pois visava a proteger pessoas menores de idade. Entretanto, foi uma legislação limitada, pois impunha diversos estigmas às crianças e adolescentes em conflito com a lei, tais como de “menor abandonado”, ‘infrator’, ‘delinqüente’, ‘exposto’, etc.” (Teixeira, 1989, p. 13).

ações estatais, devendo ser tratados(as) dessa forma em todas as circunstâncias. Para Sifuentes (2009, p. 42):

Tratar do direito à educação, sobretudo em um país como o Brasil, de grandes desigualdades sociais e econômicas, é o mesmo que cuidar da exclusão social. No entanto, essa questão não se relaciona apenas com a riqueza ou pobreza. Ela pode assumir formas mais sutis, tais como a discriminação contra as pessoas de outra raça, cor ou nacionalidade, os indígenas, as crianças em idade escolar fora das escolas, os portadores de deficiência e os adultos analfabetos.

A promulgação do ECA trouxe significativos avanços nos direitos infantis, entre eles a publicação da Lei n.º 9.393/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Por meio dela, estabeleceu-se a universalização do acesso à educação; que aborda temas transversais à formação cidadã crítica. Além disso, a legislação, no seu Art. 29, determinou que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, com vistas ao desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nos aspectos institucionais da LDBEN, a escola tornou-se a principal responsável por fazer com que as crianças tomem conhecimento de seus direitos e deveres, a fim de formarem-se conscientemente como cidadãos. No caso da Educação Infantil, essa é uma incumbência dos municípios. Do mesmo modo, a Lei definiu, no já mencionado Art. 29, padrões para o(a) profissional que trabalha na área educacional. Também merecem destaque os dois artigos, transcritos a seguir:

Artigo 30: A Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Artigo 31: Na Educação Infantil, as avaliações devem ser realizadas mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

A Educação Infantil, na LDBEN, não foi desenvolvida a partir de conceitos meramente escolarizantes. Mais do que isso, buscou-se atender às necessidades básicas das crianças pequenas que, nessa fase, devem ser estimuladas por jogos, brincadeiras, e atividades lúdicas, realizando novas descobertas no cotidiano e

aprimorando atividades físicas, cognitivas, motoras, bem como suas potencialidades sociais.

Apesar de reconhecermos a relevância e o avanço jurídico relacionados aos direitos das crianças — especialmente os das pequenas (de 0-3 anos) —, a lei ainda é incipiente na proteção do público em foco. Vê-se, portanto, que um dos grandes desafios é justamente contemplá-las em debates acerca do ECA, de modo que, no cotidiano escolar, elas tenham acesso ao que é importante, a fim de poderem viver dignamente em sociedade.

2.3.1 O Estatuto da Cidade e a Educação Infantil: conexões imprescindíveis

Como vimos anteriormente, o Estatuto da Cidade (Lei n. 10.257/2001) foi uma importante materialização do direito à cidade em termos jurídicos. Os documentos que consideram tal direito essencial à vida humana, assim como os que se ocupam da Educação Infantil são dois alicerces que ampliam a participação nas cidades. Todavia, não se trata tão somente ao direito de ir e vir, mas principalmente de viver com dignidade, a partir de uma perspectiva mais humanizada e sensível.

Embora o Estatuto da Cidade não trate explicitamente dos bebês e das crianças pequenas, suas disposições —tais como a política de desenvolvimento urbano, a acessibilidade e as políticas de habitação — visam a criar cidades mais inclusivas, sustentáveis e humanas, o que, por consequência, pode beneficiar o ambiente urbano para as crianças. A promoção de políticas de desenvolvimento urbano responsável pode contribuir para a criação de espaços públicos seguros, áreas verdes, mobilidade adequada e habitações de qualidade, melhorando a qualidade de vida das crianças nas cidades brasileiras. Além disso, questões específicas relacionadas à Educação Infantil e aos direitos das crianças são geralmente tratadas em leis e regulamentos educacionais e de proteção à infância, que complementam o Estatuto da Cidade.

Nesse sentido, cabe-nos superar as definições que compreendem os limites etários como fatores definitivos no que se entende como infância e não levam em consideração a questão social, cultural ou de gênero. Concordamos com Sarmiento e Pinto que: “[...] "ser criança" varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia conforme a estratificação social” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 4). Por isso, as instituições educacionais são

espaços privilegiados para compreender a efetivação da educação, consideradas pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

Se, para os adultos, o acesso à cidade ainda é restrito, o mesmo se pode afirmar a respeito das crianças pequenas, especialmente as das famílias mais pobres. Isso pode ser explicado pela própria formação dos centros urbanos. Conforme assevera Harvey (2005, p. 34), as cidades, ao longo da história do capitalismo, passaram a ser encaradas como empresas, incorporando processos de divisão do trabalho, de funções, de estilos de vida e de valores. Essa formação urbana corroborou uma crescente lógica de “mercadologização” do espaço urbano, segundo a qual a cidade é uma mercadoria.

Utilizando os argumentos de Low (1999), pode-se dizer que se assiste à crescente interpenetração entre dois tipos de dinâmicas espaciais: uma, rápida e efêmera, onde se enfatizam valores como a pluralidade, a diferença, o festivo e o lúdico, e outra, sólida e inflexível, fortaleza, onde se aprisionam os espaços, restringem liberdades e se vigiam comportamentos e práticas sociais, separando claramente as elites da restante população, de onde se destacam as crianças. Estas são muitas vezes afastadas do espaço público por não caberem nos modelos comportamentais previamente definidos (Estevens, 2021, p. 182).

Sobre isso, os dados, apesar de imprecisos, expressam que a infância é uma constante disputa. Em 2023, estimativas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostram que, das 222 mil pessoas em situação de rua no Brasil, ao menos 77 mil são crianças. Isso revela a irresponsabilidade do Estado brasileiro, que ainda não se coloca como o principal defensor das crianças e jovens no país. Além do mais:

As cidades que potencializam vida e existência, podem ser lugar de perecer das crianças que nela habitam: há preconceito, racismo, pobreza, exclusão e morte (também na infância), que apontam para inversões. Há crianças maravilhas assassinadas. Essa é a grande inversão: morte no lugar da vida (Santos, 2022, p. 112).

Outros fatores que igualmente deixam a infância à mercê da pobreza nas cidades são a falta de acesso à educação de qualidade e as altas taxas de evasão escolar. As crianças que não contam com uma educação digna nem sempre conseguem oportunidades de um presente e um futuro melhores. Segundo Rosemberg (2010), bebês e crianças pequenas constituem o grupo mais discriminado

da população brasileira. Para a autora, as crianças que vivem em situação de pobreza, por vezes, morrem de mortes evitáveis. Trata-se daquilo que Gobatto e Barbosa (2017) denominam "invisibilidade das crianças pequenas e bebês", pois, por mais que eles(as) estejam presentes há anos em instituições educacionais, ainda são invisíveis as especificidades e singularidades de cada um(a) na educação e nos espaços coletivos.

No entanto, é preciso salientar que, ao mesmo tempo que a cidade restringe a concretização dos direitos sociais, é nela que residem os fatores e características que potencializam a possibilidade de proteção e direitos das crianças (Sarmiento, 2018). Por mais que haja diferenças substanciais no estilo de vida, nas oportunidades e sobretudo no acesso a serviços e infraestrutura, a infância nas cidades é um assunto negligenciado, especialmente pelo crescimento acelerado dos grandes centros urbanos. Esses elementos contribuem para que a criança seja cada vez menos considerada como ator social nas agendas públicas, o que diverge das legislações. Como afirma Silva (2021, p. 363),

[...] apesar do reconhecimento da criança como um ser potente e de direitos, seja na legislação seja nos estudos sobre a infância, a imagem da criança como um "vir a ser" ainda se faz bastante presente no interior das instituições educacionais, configurando-se como um dos desafios à prática pedagógica. Ora, mas se reconhecer a criança como um ser potente, não apenas no discurso, mas na sua cotidianidade, já tem se desvelado um processo moroso, mais desafiador ainda tem sido o seu reconhecimento como cidadã.

Os efeitos contraditórios da vida urbana geram inúmeros desafios para a constituição da cidadania da criança. Nas palavras de Sarmiento (2018, p. 234):

Perceber, a partir dos olhos das crianças, essa tensão entre inclusão e exclusão, oportunidade e constrangimento, é um incontornável desafio investigativo com implicações na produção do conhecimento; mas também com uma dimensão de saber socialmente implicado, que não se deseja ocultar, centrada na análise da potenciação dos direitos da criança e na desconstrução crítica e política dos fatores de restrição que a cidade oferece.

Um dos efeitos do desenvolvimento urbano que não considera a criança como sujeito de direitos é justamente a restrição da cidadania na infância, reproduzida por dimensões como institucionalização, domesticação, insularidade, dualização, fragmentação e restrição da autonomia de mobilidade. De acordo com Leverett (2011), a domesticação refere-se ao "uso livre" do espaço urbano (atividades lúdicas,

brincadeiras e a relação com a natureza também podem ser incluídas) pelas crianças, mas controlado pelos(as) adultos(as). Logo, o ato de brincar — discutido na terceira seção deste trabalho — em espaços públicos vem carregado de controle e regras que devem ser seguidas para a segurança da criança. Por sua vez, os comportamentos a serem adotados na infância podem limitar sua inventividade e criatividade já desde o seu nascimento (Sarmiento, 2018). Ademais, “[...] a domesticação de espaços públicos e abertos resulta da intenção de pais e cuidadores de estabelecerem um balanço entre a segurança dos seus filhos e o desejo de lhes atribuírem um nível de independência adequada à sua infância” (Leverett, 2011, p.15).

No que tange às instituições educacionais, elas encarregam-se de formar a criança a partir de normas e regras. Sarmiento (2018) elucida que esse processo de institucionalização incrementa as regras e os limites de ação das crianças no espaço urbano, restringindo a cidadania dessa etapa da vida. No entanto, é preciso lembrar que, tendo a escola se constituído historicamente para “transmitir” o aprendizado entre as gerações, ela conta com a função social de preparar a criança para sua função cidadã quando adulta. Ainda conforme Sarmiento (2018), aí reside uma contradição: em nome da cidadania futura, retira-se das crianças a condição cidadã.

Os(as) autores(as) que se debruçam sobre o tema da infância e do espaço público denunciam os inúmeros riscos de se deixar uma criança acessar o espaço público, o que leva à domesticação e ao “aprisionamento” delas em suas próprias casas. Para Neto (2020, p. 183) a alienação em relação ao espaço urbano é produto de “[...] duas atitudes complementares na atitude dos adultos: o receio da conquista da autonomia das crianças e dos jovens e, ao mesmo tempo, o controle da sua segurança”.

Contudo, é possível pensar a cidade para além da sua morfologia, a fim de ressignificar o direito a ela, ou melhor, universalizá-lo. Com a mediação da vida social, sensorial e emocional, é possível desenvolver e resgatar novas formas de habitar as cidades e experienciar a vida nesses espaços, construindo relações — familiares ou não — que desenvolvam possibilidades de ocupá-los. Afinal, o espaço ocupado (não habitado) nas cidades ainda é artificial, embora as concepções que permeiam o mundo urbano sejam expoentes do progresso, da capacidade humana, do consumo e do capital. As cidades são, portanto, “[...] ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios.” (Krenak, 2020, p.

20). Desse modo, o fenômeno da institucionalização requer bastante polidez, pois geralmente corresponde aos primeiros espaços de convivência das crianças e, como veremos na próxima seção, as creches demandam especial atenção na vida de um(a) cidadão/cidadã.

3 A PRÁTICA SOCIAL DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Na presente seção, aprofundamos as discussões referentes à importância das modificações na esfera jurídica a fim de enfrentar as desigualdades urbanas. Além disso, ocupamo-nos das instituições educacionais que possibilitam maior participação cidadã desde a infância. Como vimos na seção anterior, os séculos de luta social e política possibilitaram avanços significativos em relação à cidadania na infância, porém ainda é necessário avançar na concepção de infância e criança, bem como na legitimação desta última como sujeito de direitos.

Atualmente, a Educação Infantil é objeto de estudo no campo investigativo da Pedagogia, especialmente no que tange à integração dessa etapa ao sistema educacional, vista como a primeira fase da educação básica. Não há “ensino infantil”, mas sim “educação”, o que lhe confere caráter mais amplo e de maior complexidade, envolvendo elementos que ultrapassam aspectos cognitivos (Leite, 2019). Na LDEBEN, o segmento em foco não prioriza tão somente o “ensino”, mas tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Para Estevens (2022), a Educação Infantil tem duas dimensões: ao mesmo tempo que é um direito de bebês e crianças pequenas à educação, consiste também em um avanço social na implementação de direitos para trabalhadoras e trabalhadores. No Art. 277 da Constituição Federal de 1988, lê-se:

Art. 277: É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência e discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Vale ressaltar que a inclusão dos direitos da criança é uma conquista dos movimentos sociais comprometidos especialmente com os direitos das mulheres. No fim da década de 1970 e ao longo do decênio subsequente, as pautas do feminismo incluíam igualdade de oportunidades. Já na década de 2000, publicou-se a Carta Mundial do Direito à Cidade (2006), que apresentou a creche como um dos requisitos

fundamentais ao direito das mulheres. Essa conquista foi essencial para amenizar as desigualdades de gênero. De acordo com Serrão e Barros (2022, p. 244):

Articular o direito à cidade, à função social e política da maternidade e à dupla dimensão do direito à Educação Infantil é o desafio. Assim, busca-se fazer frente e resistir à prática de destituição de direitos, o que implica desconstruir a lógica das políticas focalizadas, centradas na vulnerabilidade. Questionar as narrativas de filantropia revestidas de direito é romper com a prática do “apagamento” de direito e com a tradição histórica de creche associada a uma determinada classe, legitimando e justificando “o tratar pobremente a pobreza”, já denunciado por Franco (1989) no início dos anos de 1980. Creche aos vulneráveis aproxima-se ao favor, à benevolência, à filantropia e distancia-se do direito.

Assim, cabe-nos, doravante, abordar de que modo a creche foi estruturada no Brasil, bem como as legislações que a preveem e protegem. Ademais, pretendemos examinar as disparidades entre o que é esperado juridicamente e os desafios da prática social do(a) educador(a) que visa a contribuir para a participação cidadã das crianças nas cidades. Conforme aponta Teles (2018), o direito à creche, por vezes, é visto de forma reduzida, apenas como uma conquista das mulheres que “precisavam trabalhar”. Segundo a autora, embora a política da creche tenha sido mencionada pela primeira vez na CF de 1988, configurando-se, de fato, como uma conquista do movimento feminista, o usufruto desse suporte foi fundamental a toda a classe trabalhadora, ou seja, trata-se de uma luta cuja responsabilidade é compartilhada:

A creche idealizada pelos movimentos de mulheres deveria ser pública, gratuita e oferecer um atendimento em período integral para crianças de 0 a 6 anos de idade. Seu significado pedagógico é uma proposta de criar condições objetivas para incluir os homens nos cuidados e assistência às suas crianças pequenas, numa iniciativa concreta de despatriarcalizar as relações familiares e sociais. [...] (Teles, 2018, p.166).

A creche como conquista “apenas” das mulheres trabalhadoras advém de uma concepção conservadora que, em grande medida, parte da culpabilização e responsabilização das mães pelos seus/suas filhos(as). Ademais, a ideia patriarcal de que as mulheres são as únicas responsáveis pelos cuidados e pela educação de seus/suas filhos(as), muitas vezes, leva uma sobrecarga emocional e estrutural, que pode e deve ser problematizada pelas feministas. Ainda para Teles (2018, p. 165) “[...] a creche não seria para substituir as famílias, e sim para valorizar e aprofundar seu papel na formação das crianças e da cidadania infantil”.

Nesse sentido, deve-se ressaltar que, quando uma mulher avança, toda a sociedade avança. Conseqüentemente, a luta incansável das mulheres por direitos não pode ficar restrita apenas à sua responsabilidade; deve ser coletivizada entre todos(as) os(as) que defendem a educação de qualidade e universal. Dito isso, passamos a discutir a Educação Infantil no Brasil e como ela deve estar aliada à manutenção e defesa do direito à creche.

3.1 As creches no Brasil

Para Oliveira (1988), a história da creche foi associada, como já dito, às mudanças no papel da mulher na sociedade. Na realidade brasileira, as instituições de educação voltadas às crianças de pouca idade foram pensadas em consonância com a evolução da economia capitalista, uma vez que a atividade industrial no país e a perspectiva de urbanização passaram a ecoar apenas a partir de meados do século XIX. Até o início do próximo século, os cuidados institucionalizados a esse público eram praticamente inexistentes, e os poucos espaços disponíveis eram geridos por entidades religiosas que “educavam” as crianças para um ofício — geralmente mão de obra barata — a ser executado quando crescessem. Segundo a autora:

[...] o que havia no sentido de cuidado da criança pequena longe da mãe no meio rural era a absorção natural das inúmeras crianças órfãs ou abandonas, filhos, bastardos originados, em geral, da exploração sexual da mulher negra e índia (*sic*) pelo senhor branco (Oliveira, 1988, p. 44).

Logo, o início das creches no Brasil apresentou interesses filantrópicos e estava ligado a instituições religiosas, como igrejas e conventos. Essas instituições atendiam principalmente a crianças órfãs ou em situação de vulnerabilidade social, oferecendo um local onde podiam receber cuidados básicos, alimentação e, às vezes, algum tipo de educação, geralmente de cunho moralista. Outras mudanças ocorreram a partir da implementação das indústrias no país, na segunda metade do século XIX, e adquiriram maior intensidade no início do século XX, com a vinda de imigrantes europeus. Como o cuidado com as crianças não foi a preocupação da burguesia industrial, ao mesmo tempo que se incorporavam as mulheres ao mercado de trabalho, não se dava assistência aos(as) filhos(as) das operárias. Esse problema levou a soluções emergenciais, por exemplo, as mulheres que não trabalhavam nas

fábricas se dispunham a cuidar dos(as) filhos(as) das operárias em troca de remuneração.

Com a industrialização do país, aumentaram-se as tensões das classes. Os(as) operários(as) passaram a reivindicar melhores condições de vida e, entre outras coisas, lutavam por creches para suas crianças. A fim de diminuir os atritos com os movimentos operários organizados, os patrões e empresários passaram a conceder, aos poucos, algumas das exigências, culminando na criação de vilas operárias, clubes esportivos e algumas creches e escolas maternas (Oliveira, 1992, p. 18). No entanto, a creche ainda era uma iniciativa principalmente filantrópica, em que residiam crianças vulneráveis, sem pai ou mãe, vítimas do abandono, além de filhos(as) de mães solteiras que não tinham condições de continuar cuidando deles(as).

Segundo Oliveira (1998), as ideais de abandono, culpa, favor e caridade acompanham as formas de atendimento a menores no período e talvez, até hoje, essas concepções permeiam a ideia da creche. Todavia, com o passar do tempo, as creches desenvolveram-se e, durante o século XX, o Estado começou a assumir um papel mais ativo na criação e financiamento desses espaços, especialmente a partir da década de 1940. Em 1943, por exemplo, com a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que regulamentou o trabalho no Brasil, a “[...] obrigatoriedade das creches no país, obrigatoriedade essa restrita as empresas privadas que empreguem mão-de-obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas a seus filhos até seis meses de idade” (Rosemberg, 1989, p. 94). Na CLT, a burguesia industrial ficou condicionada a prestar o atendimento a crianças de 0 a 6 anos, e o Estado, apesar de ter sancionado a lei, ficou isento de responsabilidade.

Na Lei Trabalhista, previa-se somente a amamentação do bebê, não havendo nada referente à educação de crianças pequenas. Por essa razão, existiram outras iniciativas, como o serviço das “mães-crecheiras”, mulheres geralmente de baixa renda que cuidavam de crianças “da vizinhança” em suas próprias casas. Embora não tivessem formação específica, elas cuidavam das crianças, alimentando-as, supervisionando-as e auxiliando-as em sua higiene.

A ideia de instituição escolar para crianças pequenas veio com a construção de creches e jardins de infância privados, que privilegiavam somente as camadas mais abastadas da sociedade. Contudo, as modificações nos mundos do trabalho não foram o único fator que contribuiu para a conquista da Educação Infantil e o direito à creche. A luta das mulheres feministas, no processo de redemocratização do Brasil

após a ditadura militar, foi crucial para alcançar a emancipação feminina (Finco; Gobbi; Faria, 2015). Segundo Teles (2015, p. 24), com o *slogan* “O pessoal é político”, as mulheres “[...] levaram a vida privada para a arena pública [...] queriam desfazer a ideia de que as mulheres têm um único destino selado de serem mães”.

Se a creche, em um primeiro momento, tinha característica assistencial e não era voltada para o desenvolvimento educacional de crianças, com o incremento das lutas das mulheres, esse cenário passou a se modificar. Como vimos, por meio das políticas iniciadas a partir de 1930 com Getúlio Vargas, a concepção de creche ainda ficou muito limitada, tendo sido apenas incorporada às leis trabalhistas. Entretanto, o direito a esse espaço às vezes não se concretizava, já que tal responsabilidade não era do Estado, mas da iniciativa privada e das indústrias. Assim, apesar de prevista na legislação, o poder público não se encarregou de fiscalizar a existência de instituições oferecidas pelas indústrias a mulheres operárias.

Na década de 1950 e 1960, a participação feminina no mercado de trabalho aumentou, e houve significativo êxodo rural. Por conseguinte, alterou-se a configuração da família, incluindo-se nesse mercado as mulheres das classes médias, aumentando ainda mais a demanda por creches e expandindo as pré-escolas, voltadas a preocupações como a criatividade e o desenvolvimento de aspectos cognitivos. Nos anos 1970, s berçários e entidades particulares aumentaram muito, e os profissionais liberais “[...] defendiam a creche como instituição educativa, voltada para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança” (Oliveira, 1988, p. 49).

Desse modo, amplia-se a questão do direito à creche, visto não somente como uma questão trabalhista. Em outras palavras, foi a luta das mulheres que transformou as motivações políticas para o direito das crianças à Educação Infantil. Teles (2015, p. 22) relembra que: “[...] a ideia [a creche] era apenas guardar as crianças. Estas eram tidas como objetos que pudessem ser guardados enquanto as mulheres trabalhavam. Mesmo com a lei, no entanto, pouquíssimas creches foram criadas nas empresas”. Assim, existiu, de forma geral, uma naturalização de que o segmento em questão era um problema estritamente feminino. Todavia, os “ares” começaram a mudar ainda em 1970, quando houve uma retomada do feminismo brasileiro.

Como mostramos na primeira parte desta seção, o movimento feminista foi pioneiro na crítica a uma sociedade patriarcal, que geralmente culpabiliza e responsabiliza as mulheres pela educação de seus/suas filhos(as), isentando os pais

e o próprio Estado brasileiro de suas responsabilidades. No entanto, como assevera Rosemberg (1989), “[...] o filho não é só da mãe”. O direito à creche, portanto, não deve estar confinado ao direito de a mulher “ir trabalhar”; ele ultrapassa as fronteiras da educação, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, possibilitando a crianças, homens e mulheres o exercício de sua cidadania de forma plena, inclusiva e livre de preconceitos.

Logo, foram as “[...] feministas [que] colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. A creche e mais do que isso as crianças começam a ganhar *status* de política pública [...] a creche não é um problema individual, é uma questão social” (Teles, 2015, p. 25). Se, em um primeiro momento, a creche no Brasil foi vista como um “orfanato”, posteriormente, as feministas criaram o Movimento de Luta por Creche, que, no 1º Congresso Paulista da Mulher, em 1979, determinou, como objetivo central do movimento, a criação de creches públicas e gratuitas para crianças de 0 a 6 anos. Ademais, as mulheres modificaram a concepção de que a creche era um “mero hotelzinho”: “[...] o tempo da creche não pode ser utilizado apenas para as crianças dormirem, comerem e assistirem televisão. Há necessidade de espaços com sol, terra, água, brinquedos e uma interação entre elas e as pessoas adultas” (Teles, 2015, p. 27).

Com o advento da Nova República (1986), as noções de creche começaram a ganhar mais espaço nas agendas públicas, em um contexto mais favorável para o avanço das pautas populares, em especial femininas. Na ocasião, o Estado se encarregou de reverter a extrema pobreza proveniente de séculos de descaso com as camadas menos favorecidas. Consequentemente, essas instituições passaram a ser uma preocupação nas campanhas eleitorais de candidatos à prefeitura e ao governo dos estados, uma vez que muitas mulheres, em todos os lugares do país, participaram ativamente da elaboração de políticas. Em São Paulo, por exemplo, Teles (2015) aponta que a creche foi uma das principais bandeiras políticas de inúmeros programas políticos de pessoas que pleiteavam cargos públicos.

O advento da Constituição de 1988 trouxe importantes avanços aos direitos dos bebês e das crianças pequenas, pois rompeu com a ideia de que as creches eram “orfanatos” ou uma instituição meramente assistencialista. Em outras palavras, “[...] a creche, então, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Passa a ser um direito de mulheres, homens e, principalmente, das crianças. É uma questão

de cidadania, não só para as crianças, mas para suas mães e pais” (Teles, 2015, p. 30).

Como observamos, do ponto de vista legal, as leis propiciaram o avanço nas garantias de direitos às crianças. Por meio de incessantes pressões da sociedade civil nacional e internacional, podemos tratar do direito à cidade na infância e às creches como espaços adequados à reformulação de novas concepções acerca da criança.

3.2 Os bebês e crianças pequenas na participação política da creche

De acordo com Silva (2021, p. 364), “[...] a participação política das crianças é um imperativo para a cidadania da infância. Contudo, ela está condicionada, mas não pré-determinada, às estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais em que se encontram meninos e meninas”. Para a autora, com base em uma perspectiva freiriana, somos seres inacabados cuja vocação ontológica é “ser mais”, ou seja, estamos em permanente processo de aprendizagem. Nesse sentido, “[...] lemos e comunicamos o mundo desde que nascemos e, nesse processo, vamos nos constituindo como cidadãos/cidadãs” (*Idem, et. seq.*).

Reconhecer a cidadania da infância perpassa a compreensão dos bebês e crianças como seres potentes, produtores(as) de cultura e participantes ativos(as) na sociedade. Entretanto, o conceito de participação pode ser múltiplo e, por mais que exista certo consenso sobre a importância dos(as) pequenos(as) nesse processo, ele carece de discussões. A nosso ver, a participação se refere à importância de envolver as crianças em atividades, processos e decisões que afetam suas vidas desde os primeiros anos. Assim, a participação na primeira infância baseia-se na compreensão de que elas são agentes ativos em seu próprio desenvolvimento e têm o direito de expressar suas opiniões, serem escutadas, participar e ocupar ativamente seu ambiente.

De acordo com Lansdown (2005, p. 16-17 *apud* Tomás, 2007), há três níveis de participação infantil: os *processos consultivos*, em que o(a) adulto(a) reconhece suas opiniões e participações das crianças; os *processos participativos*, iniciados por adultos(as) que contam com a colaboração das crianças para apresentar dúvidas sobre os processos ou até mesmo influenciar o curso deles; e os *processos*

autônomos, nos quais a criança tem o poder da ação. Nos dizeres de Tomás (2007, p. 50):

As crianças participam muitas vezes em actividades e em processos que são descaracterizados por via da cooptação ou da integração noutras actividades e propósitos por parte dos adultos, e muitas vezes os processos participativos são apenas ritualísticos, manipuladores e prejudiciais para as crianças. Nisto reside a vulnerabilidade e ambiguidade da participação das crianças: a sua cooptação pelos adultos (aproveitamento político, marketing, etc.) e/ou a sua integração em contextos institucionais (controle, descaracterização e interesse, concepções e actores hegemónicos). Uma outra tensão que atravessa a participação das crianças é a aplicação de modelos e conceitos externos a contextos diferenciados, ou seja, instituem-se modelos independentemente das especificidades locais e das características das crianças.

Logo, embora haja certa ocupação das crianças na vida pública e política de uma cidade, essa participação é intermediada por inúmeras mediações — especialmente dos(as) adultos(as) —, que não necessariamente levam em consideração as vontades, os anseios e as dúvidas que possam surgir das próprias crianças. Assim, ao amputar a promoção dos direitos infantis, naturalizam-se concepções de que a criança é um “vir a ser”, um sujeito que ainda precisa se desenvolver para de fato compreender como deve participar no mundo. Sendo assim, de acordo com Tomás (2007, p. 365), a “[...] cidadania se restringe aos adultos, sendo as crianças excluídas em função do fator idade, uma vez que permanece fortemente no imaginário social a compreensão da criança como um ser imaturo, frágil, dependente, que deve ser preparado para a vida adulta”. Isso posto, é válido questionar como podemos possibilitar a participação dos bebês e das crianças pequenas no direito à cidade.

Atender às necessidades específicas de *bebês* (de 0 a 2 anos) no direito à cidade apresenta lacunas significativas, uma vez que se trata de um grupo etário que, por sua condição de desenvolvimento, não tem fala verbalizada e ainda está amadurecendo; ganhando autonomia para reivindicar seus direitos. Esse cenário exige que as políticas públicas e práticas pedagógicas sejam cuidadosamente planejadas. Isso é um desafio tanto para os gestores urbanos quanto para os profissionais da educação e da saúde.

A principal lacuna reside, justamente, na invisibilidade dos bebês nos planejamentos urbanos e nas políticas públicas. Por serem dependentes de adultos em todas as suas interações com o espaço urbano, as necessidades dos bebês

muitas vezes são subsumidas aos cuidadores, o que pode levar à negligência de suas especificidades, como a necessidade de ambientes sensorialmente adequados, seguros e que promovam seu desenvolvimento integrante (Winnicott, 1982). Além disso, o planejamento urbano relatado inclui mecanismos que consideram as rotinas e os tempos dos bebês, como espaços de descanso, áreas de alimentação ou ambientes que reduzem estímulos excessivos.

Um exemplo dessa ausência é a falta de infraestrutura em áreas periféricas, onde muitas vezes não há espaços públicos seguros e acessíveis para famílias com bebês e crianças pequenas.

Outro aspecto desafiador é que atender às demandas dos bebês e crianças pequenas refere-se a necessária multissetorial, com ações integradas entre os setores de saúde, educação, urbanismo e assistência social. Essas interconexões devem acontecer, por exemplo, por meio do setor de saúde, ao garantir o acesso a serviços básicos, como postos de atendimento próximos às residências e suporte para mães lactantes em espaços públicos; na educação, que deve promover currículos e práticas pedagógicas que incluam o direito à cidade como tema transversal, incentivando a exploração do ambiente urbano pelos bebês em segurança (Malaguzzi, 1999); no planejamento urbano ao criar espaços acessíveis, seguros e inclusivos que atendam tanto às necessidades dos bebês quanto de seus cuidadores(as), etc. Apesar dessas possibilidades, a implementação de tais iniciativas enfrenta dificuldades como o financiamento limitado, a falta de integração entre os setores e, sobretudo, a ausência de um olhar político e técnico que prioriza a primeira infância.

Algumas iniciativas que apresentam caminhos possíveis democratizar as cidades e pensá-la a partir da infância em São Paulo refere-se ao Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), que incluem diretrizes específicas para adaptar os espaços urbanos às necessidades de bebês e crianças pequenas, reconhecendo-os como cidadãos e cidadãs no presente (Unicef, 2024). Da mesma forma, cidades como Bogotá, com o programa "De Cero a Siempre", mostram que políticas públicas bem estruturadas podem criar condições mais desenvolvidas para esse grupo etário.

O envolvimento das comunidades também se apresenta como uma estratégia promissora. Famílias, educadores e organizações da sociedade civil desempenham papel fundamental na defesa do direito à cidade para os bebês, promovendo ações locais que complementem as lacunas deixadas pelas políticas públicas. Projetos

comunitários que criam praças sensoriais, organizam passeios culturais e fortalecem a relação das famílias com o espaço urbano são exemplos de como superar essas barreiras de maneira colaborativa.

Considerar os bebês como sujeitos plenos de direito no contexto do direito à cidade é um desafio que exige a superação de lacunas importantes. As políticas públicas e os planejamentos urbanos devem ser ampliados e integrados para contemplar as especificidades desse grupo etário, garantindo sua segurança, acesso e interação com o espaço urbano. Enfrentar esse desafio não requer apenas recursos e planejamento, mas também um olhar sensível que reconheça o papel dos bebês como transformadores potenciais dos espaços e das dinâmicas sociais. Só assim será possível construir cidades mais justas, inclusivas e preparadas para acolher a diversidade de seus cidadãos, desde o nascimento.

3.2.1 Por uma “cidade das crianças” e pelo direito de ocupá-las

"Acho que as cidades nunca serão das crianças, mas a 'cidade das crianças' é uma perspectiva, uma utopia. É um caminho a fazer", afirmou Tonucci em entrevista à BBC News Brasil, realizada em Jundiaí (SP), durante o 1º Encontro Brasileiro de Cidades das Crianças e o Fórum Internacional das Infâncias, realizados de 18 a 24 de março de 2023⁴. Como vimos, a infância é um tempo social crucial do desenvolvimento humano, no qual bebês e crianças aprendem, exploram e constroem saberes e fazeres importantes.

Além do direito à educação de qualidade, o direito ao brincar é reconhecido como fundamental para o crescimento saudável e o bem-estar dos bebês e das crianças desde sua primeiríssima infância. Todavia, as condições objetivas, por vezes, intervêm no direito à brincadeira, especialmente nos espaços urbanos; afinal, ao mesmo tempo que a cidade inclui, ela também exclui. Essa ambivalência é tratada por Lefebvre (2001) quando explica que, ao mesmo tempo que há uma alienação provocada pelas condições de vida de quem trabalha, igualmente ocorre a demarcação de espaços regulados e fragmentados.

Vale ressaltar que a brincadeira não contribui apenas para o desenvolvimento físico dos bebês e das crianças, mas sim integral. Quando brincam, estão

⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3g6zmmg0n8o>. Acesso em: 16 out. 2023.

constantemente explorando, experimentando e descobrindo o mundo ao seu redor. Isso estimula o pensamento criativo, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Ao imaginar cenários, criar histórias e interagir com objetos e outros bebês e crianças, elas desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais ao seu aprendizado.

Desse modo, a brincadeira possibilita a expressão infantil de forma criativa e crítica, visto que irão ressignificar o mundo que lhes é apresentado. Conforme aponta o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019):

A brincadeira é um direito da criança e uma linguagem fundamental para o seu desenvolvimento. Por meio dela, a criança expressa suas emoções, experimenta papéis sociais e desenvolve sua imaginação e criatividade. É através da brincadeira que a criança compreende o mundo ao seu redor e se insere nele, criando significados e estabelecendo relações (São Paulo, 2019, p. 45).

Ressaltamos aqui a questão da brincadeira por ser compreendida como a principal linguagem no que concerne a escutar as expressões dos bebês e das crianças pequenas. Para Gisela Wajskop (2011, p. 31),

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Lopes e Fernandes (2018), a partir do entendimento de que o brincar é a linguagem principal dos bebês e das crianças, fornecem pistas para pensarmos uma cidade na qual haja espaços destinados a tais vivências. Nesse caso, a Geografia figura como base sólida para compreender o acesso e o uso dos espaços da cidade, destacando os desafios e a importância dessa ocupação de territórios.

Mais especificamente, os autores exploram a relação entre bebês, crianças e a cidade, valendo-se de aspectos geográficos para compreender essa interação. O objetivo é ressaltar como a cidade, enquanto espaço vivido, se configura como lugar de aprendizagens significativas para os bebês e crianças, influenciando diretamente sua formação e percepção de mundo. A partir de uma abordagem teórica fundamentada na disciplina em questão, os estudiosos examinam como esses indivíduos interagem com os espaços urbanos, adotando uma perspectiva

multidimensional que considera tanto os aspectos físicos quanto as representações sociais e culturais que eles constroem sobre esses espaços.

Nesse sentido, Lopes e Fernandes (2018) destacam que a cidade não deve ser vista apenas como um cenário onde a vida acontece, mas como elemento ativo na formação dos bebês e das crianças. Além disso, argumentam que as experiências urbanas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos(as) pequenos(as) — embora não façam referência a bebês no trabalho em questão. Para os estudiosos, a cidade é mais que um espaço geográfico, é um lugar de aprendizagens e vivências que contribuem para a formação dos sujeitos. Do mesmo modo, menciona-se a necessidade de considerar as vozes dos bebês e crianças na construção do espaço urbano, enfatizando que elas são capazes de perceber, interpretar e transformar esses espaços de maneiras únicas. Isso se comprova quando os autores defendem que ao “dar voz” às crianças - e acrescento a escuta dos bebês - conseguimos perceber a cidade sob uma nova ótica, revelando aspectos que muitas vezes passam despercebidos pelos adultos.

No que diz respeito às contribuições teóricas e práticas, entendemos que o campo de estudo da Geografia Urbana é ampliado ao incluir a visão e escuta de bebês, ainda pouco explorada e das crianças, salientando a importância de considerar a perspectiva infantil na análise de espaços urbanos. Ou seja, sugere-se que políticas urbanas e educacionais devem ser formuladas levando em conta as necessidades e percepções dos bebês e crianças, promovendo uma cidade mais inclusiva e sensível às suas experiências.

Desse modo, os pesquisadores argumentam de maneira convincente sobre a relevância de considerar os(as) pequenos(as) como participantes ativos da construção e vivência do espaço urbano. Contudo, verificamos a necessidade de incorporar mais estudos de caso ou exemplos empíricos que ilustrem como essas interações se dão na prática. Ademais, precisamos explorar mais profundamente de que maneira as diferentes configurações socioeconômicas influenciam a forma como bebês e crianças pequenas experienciam a cidade, já que a relação com o espaço urbano pode variar significativamente de acordo com a classe social, a raça e o gênero, conforme discutimos anteriormente.

No desenvolvimento da criança cidadã (Sarmiento, 2018), vale ressaltar que o direito de “ser feliz” não é igualmente acessível a todas essas pessoas. Fatores como pobreza, discriminação, falta de espaços seguros e restrições culturais podem impedir

que algumas desfrutem plenamente do direito à infância e à cidade. Portanto, é responsabilidade dos governos, das instituições educacionais, das famílias e das comunidades garantir que todas tenham a oportunidade de brincar, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, raça/etnia, habilidades ou qualquer outra característica.

Com o desenvolvimento acelerado das cidades, a brincadeira vem diminuindo dos espaços urbanos, apesar de haver resistência por parte dos bebês e crianças que, como autênticas cidadãs, humanizam, com sua presença e seu brincar, a rigidez dos prédios e das ruas repletas de automóveis. As rodas de brincadeiras, as cirandas e os parques são continuamente substituídos pelo “mar de carros”, estacionamentos, *shoppings* e construções civis cada vez mais rebuscadas. A “mobilidade urbana” impôs sua estética, limitando os espaços públicos de lazer. Além dos automóveis, os sinais de trânsito, as placas e as faixas poluem visualmente os centros históricos (Garling; Valsiner, 1985).

A organização do espaço-tempo infantil torna-se uma circularidade entre os espaços, dando origem à chamada insularidade. Em outras palavras, os bebês e crianças são condicionadas a circular entre espaços restritos, como se estivessem em ilhas (Zeihner, 2003). Tonucci (2020, p. 238) elucida que

[...] nas últimas décadas, a cidade se tornou um espaço reservado de fato para carros. Estes invadiram os espaços públicos, privatizando-os, afastando-os do possível uso daqueles que se deslocam a pé ou de bicicleta. As ruas e praças são locais de trânsito e estacionamento para veículos particulares, já não são mais espaços públicos que fazem de um grupo de casas particulares uma cidade. Os carros sempre têm direito, são os pedestres que, para atravessar a rua, devem descer a calçada, descer as passagens subterrâneas ou subir nas passagens superiores exclusivas às pessoas. Os pedestres, que também podem ser pequenos, idosos, deficientes, carregados de sacolas de compras, com uma criança nos braços ou no carrinho, têm a rota mais longa e extenuante.

Como resultado direto dessa urbanização acelerada e excludente, as cidades muitas vezes não levam em conta a existência das crianças e principalmente dos bebês, que sequer são considerados em suas possibilidades. Em decorrência do “mal-estar” causado pelo caótico desenvolvimento urbano, a infância passou, cada vez mais, a se restringir aos ambientes institucionais; em outros casos, as famílias precisam se deslocar a ambientes pensados para brincadeiras pré-determinadas, como os parques ou até mesmo a própria casa.

Segundo Müller (2007), a restrição e a privação dos espaços de circulação dos bebês crianças empobrecem a sua experiência social, limitando as possibilidades criativas na infância. Nesse sentido, experiências como aventura, brincadeira, pesquisa, risco, superação, satisfação e emoção (Lynch, 1979) são deixadas de lado. Souza e Silva (2022, p. 126) elucidam:

A cultura do medo, que provoca o excesso de cuidados, resulta em constrangimentos sociais que impedem os familiares e/ou os(as) educadores(as) a incentivarem experiências consideradas arriscadas. O contato com os espaços naturais e a vivência de aventuras, por exemplo, são menores se compararmos com as décadas passadas.

Para as autoras, o risco — ou seja, o ato de arriscar-se — faz parte da vida humana, e esse “[...] aprendizado começa desde o nascimento, visto ser inerente ao desenvolvimento do ser humano, e tem nas brincadeiras que promovem riscos um aliado” (Souza; Silva, 2022, p. 142).

O prazer e o divertir-se também desempenham papel importante no desenvolvimento emocional do sujeito na sua infância. Durante a brincadeira, tem-se a oportunidade de expressar emoções, sejam elas alegria, tristeza, raiva ou medo. Ao vivenciar diferentes situações imaginárias, elas aprendem a reconhecer e a lidar com suas emoções. Na visão de Sarmiento (2004, p. 14):

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum.

A brincadeira possibilita a interação em um espaço seguro, no qual bebês e crianças experimentam e compreendem suas próprias emoções e sentimentos; em uma relação que pode ser horizontal. Além disso, as atividades lúdicas são um meio poderoso de desenvolvimento social. Quando brincam juntas, elas aprendem a se comunicar, a negociar, a compartilhar, a resolver conflitos e a trabalhar em equipe. Por meio dessas interações, desenvolvem habilidades sociais e constroem relacionamentos saudáveis. A brincadeira é igualmente uma oportunidade de experimentarem diferentes papéis sociais, estimulando a empatia e a compreensão do(a) outro(a).

A busca pela cidadania infantil é também uma preocupação com as lacunas (poucos parques, regiões com muita movimentação que representam perigos aos bebês e crianças) existentes nos projetos das cidades, pois não são projetadas e movidas por interesses inerentes à infância. Consequentemente, combinar processos que afirmem as políticas públicas relacionadas à equidade social de bebês e crianças pequenas é essencial para ampliar as suas possibilidades como sujeito.

Para Tonucci (2023), a cidade *para as crianças* focaliza a importância na formação cidadã dos(as) pequenos(as), ampliando a participação infantil e ressignificando os espaços públicos a partir da sensibilidade desses indivíduos. A fim de que essa perspectiva seja de fato possível, é fundamental considerar

[...] as crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (Sarmiento; Pinto, 2004, p. 6).

Tonucci (2016) e sua iniciativa de pensar uma “cidade das crianças” proporcionaram avanços significativos para os(as) estudiosos(as) da infância e do desenvolvimento infantil, pois, segundo o próprio autor (Tonucci *apud* Ribeiro, 2016, p.3): “[...] a brincadeira é a experiência mais importante na vida de um homem e de uma mulher. Ao longo da vida, todo o cimento sobre o qual se constroem nossa formação e nossa cultura, foi adquirido nos primeiros anos de vida, brincando”. Ademais, a desvirtuação das cidades, autocentradas no valor comercial do espaço, renunciou a conceitos importantes como bem-estar e equilíbrio, supervalorizando o lucro e o interesse privado acima do coletivo, o que tornou as cidades “[...] igual a floresta das nossas histórias” (Tonucci, 2019, p. 44) — em referência a um lugar incomum e que nos causa medo e receio de frequentar.

Nesse contexto, pretende-se superar a idealização de bebês e crianças como sujeitos-objetivados, isto é, que não tem centralidade nas discussões acerca do direito à cidade. No diálogo de variadas formas e a partir da escuta de bebês e crianças pequenas, é possível elaborar políticas educacionais que levem em consideração as necessidades intrínsecas à infância: o direito de brincar, ser feliz, ser criativo(a), ser cidadão(ã) etc. Por isso, garantir os direitos da pessoa humana é um passo fundamental na realização da democracia e da cidadania. Vale salientar que bebês e

crianças não são apenas o futuro do mundo, mas o próprio presente, como defende Tonucci (2005, p. 83 *apud* Ribeiro, 2016, p.5): “[...] a criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e ver o mundo”.

Uma vez que a monitoração da primeira infância acontece pela colonização do olhar dos(as) adultos(as) e pela crescente institucionalização que restringe o tempo livre, para pensar o sujeito em sua plenitude, é preciso levar em consideração o contexto e a materialidade. Ou seja, deve-se ter em mente as condições nas quais os bebês e crianças vivem, interagem e dão sentido ao mundo (Sarmiento; Pinto, 2004).

Responder às demandas das crianças e principalmente dos bebês pressupõe romper com a visão científica dominante, historicamente sustentada pelas disciplinas fundadoras da reflexividade científica, como a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia. Segundo Christensen e James (1998), a tendência a aspectos biológicos e culturais da infância advém da hipervalorização dos conceitos de desenvolvimento e de socialização, bem como de modos de pesquisa empírica, que analisam esses indivíduos como “objetos” ou sujeitos imperfeitos e “suspensos” da realidade social.

Nesse sentido, além dos movimentos científicos a serem realizados para apresentar novos estudos sociais da infância, é fundamental elaborar um “estatuto da criança” radicado em premissas que a tenham como ator social. Tal reflexão sustenta-se na concepção de que exercitar ativamente a escuta “[...] permite aos bebês e crianças uma participação e voz mais diretas na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível através das pesquisas experimentais” (Prout, 1997, p. 8-9). As contribuições científicas que respeitam a crianças e em menor produção os bebês, como sujeito que elabora o conhecimento a partir de seus próprios termos implicam a ampliação da concepção da criança enquanto sujeito de direitos já na infância. Por essa razão, “[...] apenas [os bebês e as crianças] podem nos dar acesso ao que elas sabem sobre o mundo e as pessoas, e o que elas sabem pode dar nos elementos para uma compreensão analítica que não podem ser obtidos de nenhum outro modo (Toren, 2002, p. 113).

Elaborar o conhecimento científico a partir do que bebês e crianças projetam e esperam do mundo nos permite um olhar mais sensível acerca dos desafios na formação cidadã e crítica. Reconhecer a singularidade dos sujeitos, portanto, é o primeiro passo para garantir uma cidade mais democrática. É válido ressaltar que essa “escuta” às vozes dos bebês e crianças requer metodologia adequada. Trata-se

de compreender a diversidade humana infantil, a fim de desenvolver opções metodológicas e científicas que permitam compreender esses seres objetiva e subjetivamente.

Considerar o bebê a criança um ator social de plenos direitos requer, ainda, o reconhecimento de uma “epistemologia da infância” (Iturra, 1997), estendendo-se à compreensão da vivência de bebês, crianças e jovens. A emancipação epistemológica da infância tem sido defendida pelos chamados novos estudos sociais da infância, campos que estão se consolidando ao menos desde a década de 1980.

A intersecção entre espaço, lugar e infância também pode ser encontrada nos estudos da Geografia da Infância — que dialoga com a Sociologia da Infância. Essa área auxilia-nos a compreender as interações entre os bebês e crianças em ambientes urbanos, partindo da premissa de que todos(as) tem uma cultura própria e, portanto, uma territorialidade própria. Para Lopes e Vasconcellos (2006); buscar compreender os espaços/lugares ocupados no processo de interação dos bebês e crianças com demais sujeitos e seus arredores é um esforço de desvelar conceitos fundamentais, como o de espaço, o de território e o de lugar ao qual se agrega a noção de cultural. Ademais,

[...] ao longo de sua história, os grupos sociais fixam em determinados espaços e os organizam, dão-lhes forma e também são formados por eles, por isso os fragmentos espaciais constituídos por cada agrupamento de pessoas, imbricam num conjunto de interações que fundem sujeitos e espaços e o transformam em lugar” (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 121).

A geografia da Infância reconhece as crianças, e em alguns momentos os bebês, como agentes ativos que contribuem para a criação e transformação dos espaços onde vivem, promovendo uma compreensão mais profunda das suas necessidades e experiências em diversos contextos. A relação dos(as) sujeitos na infância com o direito à cidade é profunda e multifacetada, já que, ao se integrarem tais princípios, se promove ambiente urbano que respeita e atende às necessidades desses indivíduos, permitindo-lhes crescer e se desenvolver de maneira saudável, segura e equitativa.

Sendo o espaço uma categoria fundamental da existência e vivência humana, Lopes (2022, p. 7) aponta que

[...] os bebês e crianças humanas nascem num mundo de linguagem, que envolvem artefatos da cultura, mas também palavras humanas. Nascem,

assim, em espaços forjados pelas linguagens outras que emergem em formas de muitas paisagens, de diferenciados territórios, de múltiplos lugares (Lopes, p. 7, 2022).

A Geografia da Infância pauta-se nas pedagogias libertadoras, formuladas por Paulo Freire, e visa a reconhecer a grande capacidade de abstração das crianças e suas vivências espaciais. Para uma cidade *com* as crianças - e acrescento para os bebês também - e não somente *para* elas. Lopes (2022) sinaliza a relevância da amorosidade capaz de humanizar os espaços urbanos, pois

“[...] o amor é uma categoria ética, [...] diz respeito a nossa não diferença, à escuta ativa e dialógica com o outros, todos mediados pelo mundo (Lopes; Mello, 2017, p. 149). Ainda, o desejo que as crianças e seus saberes espaciais possam descolonizar nossos seres, nossas subjetividades, tão aprisionados por nossas lógicas/universais e, como pequenos e intensos bárbaros, permitam fazer fluir por nossos corpos, vozes, cognição, emoções e afetividade” (p. 12).

Em síntese, a Geografia da Infância propõe novos paradigmas sobre a infância no contexto das transformações da sociedade capitalista e pensa as possibilidades de se produzirem novas circunstâncias e condições de vida para bebês e crianças de todo o mundo. Além disso, mesmo que o mundo não ofereça respostas fáceis, salienta-se que a busca pelas representações infantis sobre a vida propicia a “desnaturalização da infância”, rejeitando, segundo Foucault (1978) o que se tem por óbvio. De acordo com Fortuna (2004, p. 19) “[...] corre-se um grande perigo ao tentar definir o que é uma criança de forma conclusiva, uma vez que, enquanto o fazemos, a infância já mudou!”.

3.3 Cidadania infantil e o direito à cidade: o caso de São Paulo

Entendida a origem da creche, buscamos, doravante, analisar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e o modo como o direito da criança à cidade se concretiza nesses documentos formais. Nesta subseção, utilizamos a pesquisa bibliográfica, de caráter documento e descritivo, que, de acordo com diversos autores, é de grande valia na coleta e organização dos dados, levando o(a) pesquisador(a) a descobrir novas percepções sobre determinado fenômeno (Fonseca, 2002).

3.3.1 O que dizem os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP-SP)?

Para Moro (2017), a legislação não reconhece serviços domiciliares, informais e alternativos como equivalentes do dever do Estado na Educação Infantil. Por isso, a elaboração de políticas públicas perpassa a institucionalidade do sistema educacional e, além do mais, elas

[...] devem ser formuladas em resposta a determinadas questões sociais e, em seguida, serão desdobradas em planos, programas, projetos, bases de dados, pesquisa ou sistemas de informação. Após sua implementação devem ser submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação, com a análise crítica dos resultados em articulação com seus objetivos e finalidades, possibilitando propor ajustes da política inicialmente formulada, o que perfaz o ciclo todo (Moro, 2017, p. 45).

A avaliação é uma das etapas no processo de articulação dos objetivos do ensino e das finalidades. Para que avaliar seja um processo positivo e some esforços com vistas a melhorar a qualidade das políticas públicas, é importante, antes de mais nada, compreender o que significa “qualidade”. Para Gadotti (2013, p. 2), trata-se de conceito histórico e

[...] está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Segundo Freire (*apud* Gadotti, 2013), a “nova qualidade” depende de padrões para além dos índices de alfabetização, por exemplo, conhecer quais são os laços de solidariedade criados no espaço escolar. Assim, “[...] a educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos” (Morosini, 2009, p. 172). Ademais, Gadotti (2013) afirma que a qualidade da educação não é imediatamente ligada ao investimento econômico, mas envolve fatores muito mais complexos. Para a autora, ela não prescinde da democratização, pois, antes de mais nada, é preciso superar quaisquer possibilidades de tornar a educação um privilégio.

Conquistar a qualidade da educação requer, como apresentado, questões para além do investimento econômico e, nesse sentido, é preciso superar alguns obstáculos. Segundo Rosemberg (2013), há alguns binarismos presentes na temática acerca da avaliação na Educação Infantil, entre eles: neutralidade *versus* política; objetividade *versus* valores e ética; aprendizagens cognitivas *versus* o desenvolvimento integral. Essas dicotomias podem prejudicar a produção científica, uma vez que o sujeito que pesquisa se isenta de responsabilidade para com o seu campo e objeto estudado.

A neutralidade como sinônimo da objetividade é um obstáculo para o envolvimento dos sujeitos na elaboração de políticas educacionais. A fim de superar problemáticas como a da cidadania infantil, é preciso comoção de toda a comunidade escolar, em especial dos(as) professores(as). Segundo Savio e Bondioli (2013), a efetiva participação acontece quando se constrói uma identidade local. Dito de outro modo, quando os valores pedagógicos apresentam uma reflexão educativa que parte do mais “próximo”, a qualidade tem valor particular, a fim de torná-la visível, legível e explícita (Savio; Bondioli, 2013). Nos dizeres de Sordi (2010, p. 152):

Defende-se que o processo de qualificação da escola é multidimensional e resolve-se melhor quando restitui titularidade aos atores locais. Trata-se de levá-los a aprender a pensar e agir na escala do estabelecimento do ensino e isso pode fazer toda a diferença. Essa passagem implica um acréscimo de lucidez por parte dos envolvidos a fim de que lhes seja permitido dominar variáveis organizacionais que transcendem seu ‘território’ próximo, a sala de aula, e que apelam a competências coletivas.

Nesse sentido, a qualidade é substantivada e histórica, aproximando-se conceitualmente do que consta nos Índices de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP/SP)⁵. Neste documento, a qualidade é fruto da participação, da

⁵ O documento analisado é fruto da experiência da elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, realizada pelo Ministério da Educação em 2009. Visando a adequar os dados de forma dialógica com a Rede Municipal de Ensino, o Grupo de Trabalho – GT de escrita foi composto por representantes das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), diretores de escola, professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), assistentes de direção, e supervisores(as) escolares que acompanham as ações da Educação Infantil. Com essa articulação, o documento também tencionou dialogar com outras iniciativas da Rede Municipal, em especial a Orientação Normativa n.º 01/2013 “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares” e a Orientação Normativa n.º 01/2015 “Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana”. Essas iniciativas estão localizadas na perspectiva da construção de uma política pública de Educação Infantil que lute pela garantia dos direitos dos bebês e crianças.

negociação e da partilha de significados, além de incluir nove dimensões da qualidade: 1) Planejamento e gestão educacional; 2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4) Interações; 5) Relações étnico/raciais e de gênero; 6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9) Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

O objetivo central dos Indicadores foi propor a construção de uma cultura de “Autoavaliação Institucional Participativa” que contemplasse o envolvimento de todos(as) os(as) atores/atrizes envolvidos(as) nas unidades de Educação Infantil: bebês, crianças, famílias, comunidade local, professores(as), gestores(as) e a própria Secretaria Municipal de Educação. Para Ferreira e Oliveira (2021), a autoavaliação institucional possibilita a reorientação e um ressignificado das práticas cotidianas da escola. Além disso, com a metodologia da avaliação educacional, é possível produzir informações mais confiáveis e de maior relevância, a fim de auxiliar na tomada de decisões. Os elementos dessa autoavaliação podem ser definidos pelas intencionalidades das ações pedagógicas, a organização dos espaços, os materiais utilizados, as formas de interação e os momentos de alimentação e higienização. De acordo com Terrasêca (2016, p. 169):

A autoavaliação pode se tornar uma possibilidade efetiva de partilha, de reflexão e de transformação das práticas educativas, constituindo-se em uma contribuição indispensável para a sua adequação às pessoas que frequentam as escolas e que nelas continuamente são formadas e se formam – alunos e professores.

Nos Indicadores, o Grupo de Trabalho acrescenta que a avaliação institucional participativa:

[...] provoca a busca de transformações para garantir o direito à Educação Infantil pública de Qualidade Social a todos os bebês e crianças que vivem suas infâncias nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que se configura hoje umas das maiores Redes de Educação Pública da América Latina (São Paulo, 2016, p. 6).

Ao referir-se à ideia de qualidade, os Indicadores ancoram-se na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN, dois momentos históricos de conquistas do direito à Educação Infantil a todas as crianças entre zero e cinco anos. O próprio documento reconhece que não se trata apenas de acessar as creches e pré-escolas; também é importante que as instituições trabalhem em prol de experiências significativas às crianças “[...] favorecendo seu desenvolvimento e garantindo que elas possam viver plenamente suas infâncias” (São Paulo, 2016, p. 8). Para Sordi, Bertagna e Silva (2016, p. 186):

Os espaços participativos da escola precisam ser compreendidos para serem otimizados e cumprirem a sua função, quando nos encontros/reuniões promovem a decisão conjunta, por meio do diálogo e da escuta respeitosa. Nesse sentido, a AIP enquanto ação intencional de melhoria da qualidade da escola, ganha potência em espaços reconhecidos/legitimados pelos sujeitos.

Feitas as considerações acerca da qualidade, da participação e da autoavaliação presentes no documento, que contribuem para a elevação da educação infantil, debruçamo-nos sobre os seguintes pontos das dimensões da qualidade: 2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; e 4) Interações.

Como vimos na subseção 3.3, bebês e crianças têm sua forma particular de interagir com o mundo, atribuindo sentido aos seus sonhos, imaginações e à própria comunicação em um tempo diferente dos(as) adultos(as). Para Marques (2023), a infância se destaca justamente pela importância do cuidado, do amor, do estímulo e da interação para que a criança se desenvolva plenamente. No exercício da escuta, além de aspectos subjetivos de afeto para com os bebês e crianças, é fundamental que haja, primeiramente, o reconhecimento dos(as) pequenos(as) enquanto sujeitos que emitem opiniões “[...] nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos, inseguranças, risadas” (Zanini; Leite *apud* Konrath, 2013, p. 28). Conforme aponta Silva (2017, p. 92), escutar as crianças significa silenciarmo-nos enquanto adultos(as), como um profundo respeito aos meninos e às meninas, no que tange a pensarem e agirem no mundo:

O silêncio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca, não

apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo (Silva, 2017, p. 92).

Para Vicente e Silva (2020), a escuta não se dá apenas em relação à língua falada, mas às múltiplas linguagens com as quais as crianças leem e comunicam o mundo. Trata-se sobretudo de uma atitude, que requer respeito às diferenças. Freire e Faundez (2017, p. 71 *apud* Silva, 2021) asseveram ser fundamental que o(a) professor(a) valorize a linguagem em todas as suas dimensões, que são linguagem de perguntas antes de serem respostas. Pensar o exercício da escuta como “prática possibilitadora” proporciona que sejamos precursores(as) do desenvolvimento das potencialidades infantis.

Nos IQEIP-SP, a concretização do protagonismo das crianças nos projetos político-pedagógicos e nas unidades educacionais realiza-se quando se favorecem a participação e a autonomia dos bebês e das crianças, compartilhando propósitos, considerando as opiniões infantis, negociando pontos de vista e significados, conversando, tomando decisões conjuntas, garantindo e valorizando suas criações (São Paulo, 2016). Nessa perspectiva, a escuta dos bebês não é mera capacidade auditiva, mas principalmente a realização do diálogo entre formas não verbais (*Ibidem*, p. 33):

Afinal, sabe-se que muito antes de falar, os bebês possuem uma ampla capacidade de se comunicar e dialogar com o corpo todo, ou seja, não é somente pela palavra falada que se pode escutá-los. Os choros (que podem indicar medo, fome, tristeza, insegurança, dor, etc.), balbucios, sorrisos, olhares, gestos, toques, brincadeiras, movimentos, desenhos, envoltórios, recusas, distanciamentos, silêncios e narrativas são algumas das formas de expressão das “vozes infantis”, ou seja, das diferentes maneiras que os bebês e as crianças utilizam para comunicar-se.

O exercício de escuta consiste, portanto, em convocar o(a) educador(a) a oportunizar as condições de ação das crianças, com sensibilidade e disponibilidade, estabelecendo uma cumplicidade (Guimarães; Leite *apud* Oliveira, 2011). Esse diálogo pode acontecer por meio da socialização com a mediação lúdica (por exemplo, as brincadeiras, discutidas na seção anterior), em que os indivíduos se relacionam a partir de um interesse mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança. No IQEIP-SP:

A escuta de bebês e crianças traz qualidade à prática educativa, à medida que aproxima e integra educadoras, educadores, bebês e crianças, vida e educação. Trata-se, portanto, da garantia de um direito infantil e de uma necessidade para as educadoras e os educadores que transformam sua prática educativa a partir da escuta, garantindo a participação e a autoria infantil na construção de novas e significativas aprendizagens (São Paulo, 2016, p. 34).

Nos indicadores que tratam da participação e escuta dos bebês, têm-se três momentos, a saber: a escuta de bebês e crianças em suas diferentes formas de se expressar; as vozes infantis no planejamento e na formação; e a participação e escuta na documentação e avaliação. O documento traz inúmeros questionamentos que possibilitam a autoavaliação da comunidade escolar e a elaboração de um plano de ação, mediante o acompanhamento das ações previstas na unidade educacional, proporcionando a autoavaliação coletiva.

A linguagem não verbal, mediada pelas atividades lúdicas, é tratada na terceira dimensão do IQEIP-SP. Contudo, não basta que a criança seja inserida em espaços sem que se tenha o devido preparo para compreender e exercitar a escuta ativa sobre suas demandas específicas. O universo infantil precisa ser acessado com metodologias adequadas, que propiciem um diálogo aberto, fraterno e sincero, e contribuam para o exercício da cidadania. Esta última, por sua vez, não se inicia somente com a entrada da criança em instituições escolares, mas dentro da própria família.

As crianças expressam-se por diferentes linguagens e por meio de todos os sentidos (olfato, audição, paladar, visão e tato). Assim, cada unidade educacional deve valorizar o brincar, garantindo as vivências lúdicas no cotidiano. Na avaliação da instituição, devemos sempre nos perguntar: quantas linguagens as crianças vivenciam no seu cotidiano? Quais espaços estão possibilitando a imaginação, criação e expressão das cem linguagens a que elas têm direito? (São Paulo, 2016). De acordo com Carvalho e Rubiano (2001), brincar, para a criança, é principalmente estar presente em um ambiente aconchegante e partilhar significados. Assim, os bebês e as crianças pequenas participam de contextos sociais exercendo suas vivências, mas precisam ter sua autonomia respeitada pelo exercício da escuta.

Por fim, no quarto indicador, há a questão da interação, que também explora a ideia do “brincar”. Segundo o IQEIP-SP, “[...] proporcionar momentos de organização e planejamento de exposições abertas à comunidade escolar com todos os bebês e todas as crianças, é dar visibilidade às produções da cultura da infância e estabelecer

momentos de interação entre famílias/responsáveis e o entorno” (São Paulo, 2016, p. 43). A interação acontece pelo olhar e pela escuta, sem ser de forma alguma invasiva ao público em foco. Fortunati (2009) pontua que bebês e crianças crescem, descobrem, inventam juntos, com novas estratégias de relação, novas soluções de problemas e novos pontos de vista, negociados e compartilhados entre si e respeitados pelos(as) adultos(as). Desse modo, a interação criança/adulto(a) e criança/criança é um dos fatores que elevam e possibilitam uma educação de qualidade na Educação Infantil.

O protagonismo infantil acontece enquanto promovemos a participação das crianças nas tomadas de decisões, escutando-as e agindo em prol da efetivação das vontades e necessidades. Vale lembrar que, no que se refere a temas como escola, currículos, uso do espaço urbano, da comunidade em geral etc., a criança é sujeito fundamental. Sua participação em espaços públicos e privados proporciona oportunidades de formar adultos(as) críticos(as) e conscientes. Segundo Ostetto (2009, p. 11),

Assegurar os direitos das crianças, na prática cotidiana escolar, é caminhar no sentido da quebra de estereótipos e generalizações, rompendo com o modelo ideal, de uma criança sem rosto, abstrata. É construir uma relação pautada no respeito profundo e na afirmação da criança positiva, que é capaz, que sabe, que tem desejos, vontades e necessidades. É aprender a ver e ouvir as crianças concretas que estão a nossa frente. É, enfim, compreender que a escola também é lugar de acolher a vivência do direito de ser criança.

Por meio das três dimensões de qualidade analisadas, notamos que, para além do investimento nas instituições de Educação Infantil, os(as) professores(as) são igualmente protagonistas no desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos. Logo, é crucial continuar realizando autoavaliações constantes, no sentido de aprimorar nossas técnicas, a fim de termos condições objetivas de trabalhar novas possibilidades de promover a escuta ativa, sensibilizando-nos com a formação de novos cidadãos e cidadãs.

Como vimos, a relação entre professores(as) e crianças não se dá tão somente pela perspectiva de ensino e aprendizagem, mas ultrapassa os limites formais da educação. Quando compreendemos que o(a) docente pode exercer papel crucial na cidadania, entendemos que é possível buscar meios de ouvir as demandas infantis e

contribuir para uma cidade menos violenta e mais acolhedora. Isso perpassa o reconhecimento da existência de mediações como as brincadeiras, os gestos e as expressões faciais, que possibilitam diálogos realizados em torno da linguagem não verbal, como a leitura de comportamentos, sensações e expressões produzidos pelos bebês e crianças bem pequenas. Em suma, as creches não são meras instituições neutras e podem, dentro do possível, contribuir para a ampliação da cidadania e do direito à cidade.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo central deste trabalho é evidenciar, nas práticas dos(as) professores(as), se bebês e crianças, em sua primeira infância (0 – 3 anos), são excluídos(as) e/ou não-escutados(as) nas rotinas da Educação Infantil, e de que modo a inclusão dos bebês e crianças pequenas na educação potencializa o direito à cidade. Dentre os objetivos específicos, destacamos: identificar as ações dos professores que desempenham o papel de promover o direito à cidade para bebês e crianças; verificar propostas de ações nos documentos curriculares da Cidade de São Paulo, a fim de construirmos um caderno de apoio pedagógico em formato de livro eletrônico (*e-book*) interativo. Esse material visa a sensibilizar os professores, fornecendo conteúdos sobre bebês, crianças e o direito à cidade. O objetivo final é incorporar esses estudos à prática pedagógica de docentes da Educação Infantil, principalmente os que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos.

Para alcançar os propósitos traçados, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo e, para a coleta dos dados, utilizamos a técnica do grupo focal. Esse formato possibilitou uma abordagem qualitativa — embora não imparcial — do fenômeno estudado, isto é, o direito à cidade e o trabalho docente na garantia do acesso de bebês e crianças pequenas ao mundo urbano. Para Araújo, Oliveira e Rossato (2017), a pesquisa qualitativa tem como princípio compreender as complexas relações constituintes da realidade social. Em complemento, Chizzotti (2003) destaca que ela envolve intimamente o sujeito que pesquisa ao seu objeto, uma vez que, para apreender, observar e analisar as interações entre participantes, é necessária uma relação dinâmica, que torna o(a) pesquisador(a) um polo fundamental do trabalho. Ademais:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências e ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes a serem abordados por aqueles de forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51)

O princípio da neutralidade, contudo, não incorre na falsa aparência de “isenção de responsabilidade”; pelo contrário, é necessário um esforço ativo e intelectual no sentido de renunciar a preconceitos e julgamentos, evitando quaisquer

hipóteses previamente realizadas que possam comprometer a coleta dos dados, visto que, para realizar um grupo focal, é necessária uma discussão informal, com o propósito de recolher informações qualitativas e com ampla fecundidade.

Conforme defende Freire (2017), não há ensino sem pesquisa. Do mesmo modo, tampouco há pesquisa “neutra” e isenta do comprometimento daquele(a) que a realiza. O pretense apagamento do sujeito que a empreende é parte de projetos que visam a naturalizar práticas opressoras e não intentam melhorar ou transformar as relações sociais previamente estabelecidas. Uma investigação não perde a validade científica pelo comprometimento ideológico do sujeito pesquisador, pois não há como dissociar teoria e prática do sujeito que executa. Segundo Gil (2002, p. 41), “[...] pode-se dizer que estas pesquisas [que realizamos] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Dito isso, o percurso metodológico é fundamental para podermos elucidar, aos próximos(as) pesquisadores(as), a importância da rigorosidade científica e das metodologias possíveis quando se trata de propor uma prática pedagógica crítica e cidadã às crianças. Na sequência, refazemos o percurso da pesquisa, detalhando o levantamento bibliográfico, as opções metodológicas, os instrumentos de coleta de dados e, por fim, o campo e os sujeitos.

4.1 Levantamento bibliográfico e pesquisas correlatas

O levantamento bibliográfico é a parte basilar de uma pesquisa. Por meio dessa técnica, é possível desvelar possibilidades criativas de seguir o percurso acadêmico, aproveitando-se do conhecimento já elaborado por quem trilhou tais caminhos. Essa ação possibilita aproximar o(a) pesquisador(a) das discussões já realizadas acerca das temáticas da pesquisa ou de temas que se aproximem do seu próprio objeto. Nesse sentido, familiarizamo-nos com o tema por meio de buscas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Scielo e no Portal de Periódicos da Capes. Para tanto, usamos os descritores “infância e direito à cidade”, “crianças e o direito à cidade” e “cidadania infantil”.

O recorte temporal dos últimos cinco anos justifica-se pelo tempo de execução para a triagem das pesquisas, bem como pela pertinência dos dados mais recentes e valorosos ao trabalho. Por razões de exequibilidade, realizamos uma seleção mais refinadas dos estudos, considerando a proximidade com o objeto de pesquisa. Após

a leitura do resumo e das considerações finais, com o fito de selecionar os trabalhos que melhor se aproximassem de nosso tema de pesquisa, analisamos atentamente os seguintes pontos para inclusão: o título, as palavras-chave e o referencial teórico-metodológico. No primeiro momento, não realizamos a triagem das pesquisas voltadas especificamente ao Estado de São Paulo, uma vez que buscamos aproximações mais completas e gerais acerca do tema proposto no presente trabalho. Obtivemos, portanto, os seguintes resultados:

Quadro 1 - Triagem das dissertações e teses defendidas entre 2018 a 2023, organizadas pela autora e coletadas no Banco Nacional de Teses e Dissertações

| Banco Digital de Teses e Dissertações | | | |
|--|--------------------|---|-----------------------------------|
| Descritores | Ano de publicação | Título | Autoria |
| Infância+direito à cidade | Tese - 2018 | Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças | Adaliza Meloni |
| | Tese - 2018 | Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade | Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso |
| | Tese - 2018 | O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado | Fabricia Pereira Teles |
| | Dissertação - 2018 | Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil | Raiza Fernandes Bessa de Oliveira |
| | | | |

| | | | |
|---------------------------|--------------------|---|-----------------------------------|
| Cidadania+infantil | Tese - 2022 | A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios | Otávio Henrique Ferreira da Silva |
| | Dissertação - 2022 | A criança e o brincar científico na educação infantil | Márcia Rodrigues Fernandes |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Triagem dos artigos acadêmicos publicados entre 2018 a 2023, organizados pela autora e coletados no Portal de Periódicos da Capes

| Portal de periódicos da CAPES (filtros: 2018 - 2023), periódico revisados por pares, em português. | | | |
|---|--------------------------|---|--|
| Descritores | Ano de publicação | Título | Autoria |
| Infância+direito à cidade | 2023 | Infância urbana nas ciências sociais: Problemáticas e desafios metodológicos | Levindo Diniz Carvalho; Eunice Castro Carvalho; Paulo Castro Seixas, |
| | 2023 | Quando uma palavra toca a outra: topogênese e ensaios sobre a espacialização da vida de bebês e crianças e o direito a (outra) cidade. O desacostumar em formas de becos. | Jader Janer Moreira Lopes; Sara Rodrigues Vieira de Paula |
| | 2020 | “A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação | Flávia Ferreira Pires; Karla J. R. de Mendonça |

| | | | |
|------------------------------------|------|--|---|
| | 2023 | (C)idade importa: Concepções, experiências e deambulações de crianças pequenas | Catarina Tomás, Gabriela Trevisan |
| | | | |
| Crianças + Direito à cidade | 2022 | As crianças no planejamento urbano participativo | Sara Calado Gonzalez, Ricardo Cunha Dias, Paulo Castro Seixas |
| | 2020 | Formação e construção da docência na Educação Infantil | Jaqueline Paschoal; Sonara Maria Lopes de Oliveira; Marta Regina Furlan de Oliveira |

Fonte: Elaboração própria.

Após o levantamento bibliográfico, percebemos que os dados apresentados no Quadro 1 contavam com muitas repetições e, com as palavras-chave propostas nos descritores (“infância e direito à cidade”, “crianças e o direito à cidade” e “cidadania infantil”), muitos trabalhos eram repetidos nos buscadores. Após a triagem, realizamos a leitura completa dos textos selecionados e analisamos aspectos que pudessem contribuir para a pesquisa, entre eles: como foi proposto o tema, as abordagens críticas, as possibilidades alcançadas para se superar o problema, etc. Consideramos que realizar esse levantamento foi fundamental ao ponto de partida da pesquisa, pois conseguimos ter um olhar mais ampliado para nosso objeto, buscando contribuir para a ciência de forma mais inovadora.

Das ricas contribuições que tivemos no levantamento, a tese de Meloni (2018) discutiu, por meio dos estudos acerca das paisagens de infância, como se dá a visibilidade das crianças no espaço urbano. O trabalho, realizado no município de Assis (SP), problematizou se os locais oficiais destinados a brincadeiras (como as praças) são consoantes ao esperado pelas próprias crianças. Para realizar a investigação, foram selecionados cinco estudantes de escolas localizadas em regiões mais vulneráveis e oito de escolas particulares. Os resultados apontam que a brincadeira, quando realizada em espaços oficiais da cidade, não foi planejada segundo os desejos dos participantes, pois os brinquedos não são elementos

presentes na maioria das praças e, para eles, a presença de brinquedos e vegetação se constituem em atributos ambientais importantes de um espaço de brincar. O estudo, apesar da diferença na seleção dos sujeitos — as crianças em si, não os(as) adultos(as) —, nos auxiliou a compreender de que forma as cidades, por serem projetadas pela lógica do adultocentrismo, não atendem a interesses de crianças maiores e, por consequência, tampouco se apresentam como opção para bebês e crianças bem pequenas.

O trabalho de Toso (2018) estudou a relação entre a criança, a escola e a cidade. A autora compreende que a escola é uma instituição cuja função é transmitir a tradição e, por isso, apresenta, em seu interior, conhecimentos imprescindíveis à elaboração da memória. Tencionou-se investigar como as crianças pequenas, frequentadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são integradas à instituição escolar pelos(as) professores(as) e, conseqüentemente, como o conhecimento sobre a cidade contribui com essa construção. A pesquisa foi pertinente para nosso levantamento por mostrar a necessidade fundamental de a escola reconhecer o direito à cidade na infância e ao pertencimento/reconhecimento do mundo. Isso perpassa tanto a construção do próprio ambiente urbano quanto o desenvolvimento da cidadania, incentivando crianças a pensar sobre si e o mundo em que habitam, além da memória, transmitida por gerações. Toso defende que, para se sentir pertencente a um lugar, é fundamental conhecer onde se vive em suas diferentes dimensões (sociais, culturais e territoriais), pois quem não tem conhecimentos está sujeito a aceitar o que lhe é imposto; logo, não estabelece vínculos, tampouco se responsabiliza pelo mundo à sua volta.

Teles (2018), em sua tese de doutorado, focalizou a brincadeira como um projeto de intervenção organizado com base em atividades sociais. Mais especificamente, contemplou o desenvolvimento de novos modos de agir de professores(as) e crianças em uma escola pública, a partir de conceitos e ações fundamentais na Educação Infantil. Além disso, a autora defendia que o brincar é uma ação que envolve a apropriação da cultura e, ao realizar tal atividade, as crianças tornam-se sujeitos que participam ativamente do mundo à sua volta. A pesquisadora também aponta que é fundamental integrar a vida na escola ao que se vive fora dela, rompendo com modelos engessados de currículos que podem silenciar e/ou invisibilizar as crianças como sujeito de direitos. A investigação nos auxiliou a compreender como a instituição escolar é um espaço vivo, que possibilita o

acolhimento de diversas práticas sociais e diferentes infâncias, cada qual com suas experiências e significados, que podem ser a ponte para um futuro melhor.

A pesquisa de Oliveira (2018), por sua vez, foi realizada na região noroeste do estado de São Paulo e buscou contribuir para a construção de uma pedagogia da primeiríssima infância (0 a 3 anos). A investigação, de cunho qualitativo, visou a observar um agrupamento de Berçário II e teve a docente responsável como sujeito da pesquisa. Os resultados apresentados para a existência de diversos saberes e fazeres da docência destinados aos bebês e às crianças bem pequenas, ao passo que os ambientes da educação possibilitam a discussão dos obstáculos e desafios do trabalho. Ademais, os dados revelaram a necessidade de discutir a qualidade da formação dos(as) profissionais que atuam na primeiríssima infância, permitindo a construção de um currículo que atenda às demandas e especificidades de cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos nas escolas de Educação Infantil.

O trabalho de Silva (2022) buscou ouvir o que as professoras e as famílias da comunidade escolar de uma instituição da Educação Infantil da periferia compreendem sobre a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania. Segundo o autor, a educação das crianças é realizada entre uma encruzilhada, pois, ao mesmo tempo que os processos educativos são influenciados por normalizações, padrões de comportamento, moralizações e prevenções à marginalidade ou a discursos que normalizam a ordem vigente, há também a práxis de sujeitos potentes e periféricos, que confrontam a lógica dominante. As características das ações emancipatórias visam a ensinar às crianças os caminhos da solidariedade, do empoderamento, do antirracismo e da convivência coletiva. Percebemos que a pesquisa se coaduna com nossa preocupação em entender a relação entre a criança, as cidades e a práxis crítica, humanizadora e cidadã.

Já a pesquisa de Fernandes (2022) intentou compreender como a brincadeira das crianças pode ser parte constitutiva do modo com elas apreendem o mundo e, por isso, deve constar do planejamento dos professores(as). Nesse estudo, a pedagogia figurou como o contexto de conhecimento definido, ao passo que a ciência consistiu no objeto de análise, como direito essencial e potente para o exercício da cidadania. Os dados obtidos por meio da documentação pedagógica levaram a autora a concluir que as crianças vivenciam conceitos sofisticados das ciências da natureza cotidianamente nas instituições educativas, pois, ao compreenderem o mundo físico

e natural, observam, manipulam materiais e exploram o espaço. Posteriormente, por meio da linguagem corporal, as crianças pequenas partilham imagens que permitem compreender suas experiências. Nesse sentido, a nossa pesquisa e a de Fernandes são convergentes, visto que compreendemos que a criança pode ser escutada em suas múltiplas linguagens, possibilitando-lhes participar do mundo à sua volta, apesar das mediações realizadas entre a escola e os(as) profissionais da educação.

Dos artigos selecionados para leitura, o primeiro deles, de Carvalho; Seixas e Seixas (2023), parte de temáticas relacionadas ao direito das crianças à cidade, à apropriação do espaço e à sua participação nele. Os desafios metodológicos apresentados pelos autores partem da problemática de que:

[...] as crianças têm sido vítimas desse anoptismo urbano de inúmeras formas, sendo populações invisibilizadas e silenciadas. Entre a casa, a escola e as atividades de lazer, as crianças circulam, muitas vezes, por e uma cidade-tela, mediada pelo celular e pelo automóvel, gerida psicologicamente pela insegurança e medo. (Carvalho, Seixas, Seixas, 2023, p. 2).

Assim, buscou-se refletir, a partir de outras colaborações teóricas de diversas partes do mundo, sobre os debates acerca das múltiplas infâncias urbanas e sua relação com a democracia. Concordamos que a criança não é vista como sujeito que tem suas especificidades e subjetividades, devendo participar do mundo, mesmo que à sua maneira. As cidades, projetadas por e para adultos(as), reforçam a invisibilidade da infância e, conseqüentemente, reproduzem uma lógica desigual e violenta, subjugando a sociedade a uma realidade dolorosa e infeliz.

O trabalho de Lopes e de Paula (2023) reflete sobre a criação de uma nova espacialidade, formada por uma lógica humanizadora. A garantia do direito à cidade envolve o direito à mobilidade, entendida pelos autores como uma experiência sensorio-motora de bebês e crianças. Logo, se conseguirmos encontrar meios e ferramentas para escutar as crianças, suas demandas podem ser incluídas no espaço urbano, como parte de um projeto de inclusão das muitas diversidades e diferenças no existir humano. A pesquisa considerou-se a “[...] condição do beco como uma das expressões espaciais que tem a força e a potência das próprias infâncias. [Precisamos de] um beco que seja acolhedor, um beco que não maltrate, um beco infante” (Lopes; Paula, 2023, p. 9). A nosso ver, o artigo é bastante sensível às mesmas causas aqui apresentadas, pois, por mais que tenhamos desafios relacionados à escuta das

demandas das crianças, é possível pensar em construir um mundo feito com e para elas.

O artigo de Pires e Mendonça (2020) focalizou as percepções das crianças em relação à sua participação e ao direito de se envolver no contexto educacional e transformá-lo de acordo com seus desejos, intenções e produções. A partir de uma observação participante, as autoras objetivaram “[...] compreender as crianças, em suas especificidades, enquanto participantes de direitos e coparticipantes desse processo de pesquisa [que se] mostrou um esforço em privilegiar o movimento das crianças” (Pires; Mendonça, 2020, p. 5). A partir dos dados, concluiu-se que as crianças mostram relações afetivas profundas e, assim, “[...] reconhecemos que as atribuições às crianças legitimadas no ECA trazem subsídios para o planejamento de políticas que avancem no combate às violências vividas e contribuem com o investimento de ações pensadas para o seu bem-estar social” (*Ibidem*, p. 15). Concordamos que, a respeito dos aspectos legais, é possível encontrar brechas que possibilitam a efetivação do direito à cidade para os bebês e as crianças bem pequenas.

Gonzalez, Dias e Seixas (2022), a seu turno, debruçaram-se sobre o papel das crianças no planejamento urbano participativo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, realizando 7 entrevistas com atores políticos e técnicos ligados ao planejamento urbano dos municípios de Almada e Sintra. Os resultados apontam que os atores municipais ainda percebem muito as crianças como sujeitos dependentes, que não participam ativamente das decisões na cidade. Ao mesmo tempo, reconhecem a importância do direito à cidade na infância, uma vez que essa questão faz parte do discurso institucional. Contudo, a partilha da responsabilidade nas decisões não é ainda visível nos projetos existentes. Nesse sentido, concordamos com a necessidade de se compartilharem os mesmos anseios de uma sociedade justa e cidadã, construída desde a primeiríssima infância.

4.2 O Grupo Focal como técnica de produção e coleta de dados

O tempo presente, para Gatti (2008), é uma experiência que articula o processo de formação cultural e a formação profissional. Para tanto, adotamos vocábulos de

pesquisa para realizar a produção do conhecimento. Com o ato de pesquisa, buscamos características específicas, pois:

Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse o nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial (Gatti, 2012, p. 9).

Neste sentido, priorizamos na presente pesquisa os *grupos focais* como procedimentos que levam ao questionamento dos problemas gerados pela práxis social. O uso desta metodologia no campo da educação é uma mediação que possibilita maior aproximação da teoria com a realidade, promovendo inquietações coletiva que, quando partilhadas, podem ser debatidas e ressignificadas, com um efeito crítico sobre as pessoas que participam do espaço.

Gatti (2005) pontua que os grupos focais são pensados em seu *dever*, como um meio de pesquisa que privilegia o entrelaçamento entre o empírico e o teórico, proporcionando uma abordagem qualitativa no processo de investigação. Esses grupos são formados por pessoas com características em comum, que no caso da presente pesquisa, envolveu professores(as) de uma creche pública, localizada no município de São Paulo. A técnica de grupo focal distingue-se pela sua interação e as percepções de um determinado grupo sobre um tema de interesse comum.

Esses grupos são formados por pessoas com características em comum, que no caso da presente pesquisa, envolveu professores(as) de uma creche pública, localizada no município de São Paulo. A técnica de grupo focal distingue-se pela sua interação e as percepções de um determinado grupo sobre um tema de interesse comum. Para Gatti (2005, p. 11):

A pesquisa com os grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

A abordagem dos dados coletados no grupo focal foi realizada com a perspectiva qualitativa, pois, segundo Antônio Carlos Gil (2019), esta metodologia permite que possamos entender os fenômenos a partir da interação entre as pessoas

e os processos em que esses momentos acontecem. Ainda, conforme Arilda Godoy (1995), a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva do sujeito, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

O grupo focal realizado nesta pesquisa foi uma etapa central para compreender as práticas pedagógicas e percepções dos(as) docentes sobre o direito à cidade para bebês e crianças pequenas. Essa técnica, como sugere Gatti (2005), foi escolhida por sua capacidade de promover debates ricos e aprofundados em um ambiente colaborativo, permitindo o compartilhamento de saberes, experiências e inquietações dos(as) participantes.

O debate foi moderado pela pesquisadora, que elaborou um roteiro semiestruturado previamente planejado. Esse roteiro incluiu questões-chave sobre o tema, mas também deixou espaço para que surgissem contribuições espontâneas e reflexões mais amplas. Para ampliar as possibilidades de diálogo e reflexão, foram utilizadas estratégias visuais, como figuras e frases cuidadosamente selecionadas, que atuaram como geradoras de debate.

Participaram do grupo focal cinco professores(as), sendo quatro mulheres e um homem, todos(as) atuantes no Centro de Educação Infantil (CEI) escolhidos para a pesquisa. Essa equipe foi composta por dois docentes do período matutino e três do período vespertino, garantindo uma diversidade de perspectivas e experiências pedagógicas dentro da mesma instituição. A composição do grupo foi intencional, considerando critérios como tempo de atuação na Educação Infantil e envolvimento direto com bebês e crianças pequenas. Além disso, o local de residência dos(as) participantes foi considerado, com a maioria vivendo na região onde o CEI está situado, o que possibilitou compreender melhor a relação entre o contexto urbano e a prática pedagógica.

O encontro ocorreu no dia 24 de maio de 2024, em uma sala disponibilizada pela pesquisadora, localizada na cidade de São Paulo. Essa escolha visa proporcionar um ambiente confortável e livre de interferências, favorecendo a participação ativa dos(as) docentes. Antes de iniciar a roda de conversa, os(as) participantes assinaram

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o cumprimento das normas éticas da pesquisa.

Durante aproximadamente duas horas, uma conversa foi registrada por meio de um gravador de áudio, conforme sugerido por Gatti (2005), para captar com precisão as falas e permitir uma análise mais detalhada posteriormente. Além disso, a pesquisadora fez anotações relatadas sobre aspectos relevantes que emergiram durante o encontro, como momentos de troca significativos, monólogos, dispersões e até alianças entre os(as) participantes, enriquecendo a compreensão das dinâmicas do grupo.

O uso de figuras e frases como disparadores gerou reflexões profundas, levando os(as) docentes a compartilharem suas perspectivas sobre a relação dos bebês e crianças pequenas com a cidade, os desafios enfrentados para garantir o direito à cidade e as limitações impostas pelas condições urbanas e institucionais. As contribuições foram fundamentais para identificar as estratégias pedagógicas utilizadas e os obstáculos enfrentados na prática diária.

Ao final do encontro, o grupo demonstrou grande engajamento, reforçando a relevância do tema e a necessidade de aprofundar a discussão sobre o direito à cidade na Educação Infantil. Os dados coletados foram organizados e analisados em categorias temáticas, que subsidiaram a discussão dos resultados e a formulação de propostas para o produto educacional da pesquisa.

4.2.1 Considerações sobre os sujeitos da pesquisa

Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2017), para que uma pesquisa qualitativa seja possível, são necessárias amostragens, que possibilitem que a pesquisa empírica tenha credibilidade em uma investigação. A autora ainda ressalta um indivíduo é a manifestação de uma totalidade, “mas não de forma absoluta, uma vez que o sujeito não se esgota na conjuntura em que vive e nem sua ação e pensamento são meros frutos da sua vontade e desejo” (Ibid., p. 3). Neste sentido, por mais que possamos nos aproximar da realidade através da produção de fontes e o posterior tratamento delas, é importante que consideremos que este método possibilita que tenhamos maior proximidade com o fenômeno estudado, mesmo que as conclusões sejam provisórias.

Em nosso entendimento, por mais que os sujeitos da pesquisa sejam transitórios, é possível que realizar interconexões que abrem margem para pesquisas futuras.

Para que a pesquisa fosse possível, realizamos nosso grupo focal com professores de um CEI situado na Zona Leste de São Paulo, mais especificamente na região do Pró-Morar Rio Claro, próximo ao CEU São Rafael, no bairro de São Mateus. Essa área se caracteriza por ser predominantemente formada por ocupações, com alta concentração de crianças e famílias em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica.

Os(as) participantes do grupo focal foram professores(as) com vasta experiência e vínculos significativos com a comunidade local:

| Participante (P) | Gênero | Formação | Local de Residência |
|------------------|-----------|---|--|
| P1 | Feminino | Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Infantil e Documentação Pedagógica | Cidade Tiradentes |
| P2 | Masculino | Pedagogia, Enfermagem | Mauá |
| P3 | Feminino | Magistério, Pedagogia | Capuava |
| P4 | Feminino | Magistério, Pedagogia | Jardim São Francisco - - Região do CEI |
| P5 | Feminino | Magistério, Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Infantil | Parque São Rafael - Região do CEI |

No que se refere às características, P1, conta com formação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil e Documentação Pedagógica, trabalha na educação desde 2014 e há 4 anos no CEI. Apesar de morar em Cidade Tiradentes, ela utiliza regularmente os espaços culturais e educativos da região do CEI, como o CEU, para

lazer e eventos com as crianças e suas famílias. Cristina também mencionou sua prática de visitar as casas das crianças, aprofundando sua conexão com a comunidade.

P2, possui formação em Pedagogia e Enfermagem e trabalha há 16 anos no CEI. Apesar de não residir no bairro, ele destacou seu conhecimento da área adquirido ao longo dos anos e sua reflexão sobre como a vulnerabilidade da região impacta as práticas pedagógicas.

P3, formada em Magistério e Pedagogia, está há 10 anos na Educação Infantil, sendo 6 desses anos dedicados ao CEI. Ela revelou não ter vivência direta no território, mas relatou seu impacto diário ao observar as condições precárias que as crianças enfrentam no trajeto para o CEI. Suas reflexões incluem questionamentos sobre o acesso desigual das famílias aos direitos básicos e à cultura.

P4, formada em Magistério e Pedagogia, tem uma trajetória de 28 anos na educação infantil, sendo 15 deles no CEI. Residente da região desde os 10 anos, ela compartilhou memórias sobre a formação do bairro a partir de ocupações, destacando o impacto dessa história na comunidade e no acesso das crianças à cidade. Viviane também ressaltou sua participação em projetos sociais locais, incluindo mutirões habitacionais e ações comunitárias.

P5, com formação em Magistério, Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil, atua na educação desde 2000 e há 10 anos neste CEI. Ela já morou por um período no e trabalhou em outra unidade na região, o que contribuiu para sua compreensão sobre a urbanização crescente e a redução de áreas verdes no território. Atualmente, reside no bairro São Rafael, onde observa questões semelhantes relacionadas à ausência de espaços de lazer e infraestrutura adequada.

A escolha dos(as) participantes seguiu critérios rigorosos para garantir a representatividade e a profundidade na coleta de dados. Foram selecionados professores(as) com experiência significativa no CEI, formação acadêmica pertinente e diferentes níveis de vivência com o território e a comunidade. Essas características foram fundamentais, permitindo captar perspectivas diversificadas e enriquecendo a análise sobre como as práticas pedagógicas podem contribuir para o direito à cidade. A diversidade nas experiências profissionais e pessoais dos participantes oferece uma base sólida para compreender as múltiplas dimensões do tema, garantindo uma investigação mais abrangente e conectada à realidade local.

4.2.2 O campo de pesquisa

Antes de nos debruçarmos sobre o tratamento dos dados, consideramos pertinente apresentar o campo de pesquisa no qual realizamos o grupo focal. Para que o trabalho fosse exequível, circunscrevemos o trabalho à cidade de São Paulo que, de acordo com dados do IBGE (2021), tem 12 milhões de habitantes, dentre os quais 3 milhões são crianças na primeira infância (0 a 6 anos). No que se refere à Educação Infantil, a cidade conta com cinco tipos de unidades que realizam esse atendimento: os Centros de Educação Infantil (CEIs), para crianças de zero a 3 anos e 11 meses; as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; os Centro Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), que recebem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses; ao Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) e trabalham com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses; e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs), que atendem a crianças de 4 a 14 anos (São Paulo, 2023).

É importante ressaltar que a história da Educação Infantil paulistana é relativamente recente, mas foi construída a partir da participação de diversos sujeitos da sociedade civil, especialmente as comunidades e os(as) educadores(as). De acordo com Rosemberg, Campos e Haddad (1991), esse percurso é de grande valia à cidade, uma vez que se coaduna com os esforços de garantir os direitos de bebês, crianças e mulheres trabalhadoras. A partir de 1966, passou-se a romper com as perspectivas de atendimento filantrópico às mães solteiras ou abandonadas, e a administração pública interveio de maneira mais sistemática nos serviços sociais, em especial na creche. Conciliando-se com a luta das mulheres e o movimento de “luta por creches” (Oliveira, Ferreira, 1986), as creches em São Paulo foram difundidas junto ao avanço histórico representado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

Atualmente, um dos documentos que preveem o direito à cidade às crianças é o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil (São Paulo, 2019), que alinhou a Educação Infantil à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2017), regulamentado pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), cuja vigência é de dez anos. Assim, desde janeiro de 2019, realizaram-

se adequações no currículo paulista, que se constitui como resultado de uma revisão geral da Base, padronizando conteúdos/assuntos abordados na Educação Infantil.

O currículo paulistano visa a assumir desafios na promoção do diálogo entre os pressupostos teóricos, a fim de promover a democratização das cidades, desde a infância, até as práticas vivenciadas nas unidades educacionais do município. Da apresentação do Currículo, consta que ele “[...] foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais de nossa Rede, resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, que buscou integrar as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na história desta Rede” (São Paulo, 2019, p. 7). Além desse documento, somam esforços o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015a)⁶, a Orientação Normativa 01 (São Paulo, 2013)⁷ e o Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (analisados na seção anterior), que ressaltam a importância de uma educação de qualidade constituída desde a infância.

Para que a pesquisa fosse possível, realizamos nosso grupo focal com professores de um CEI situado na Zona Leste de São Paulo. Em 2013, por exemplo, a Subprefeitura de São Mateus realizou um "mutirão de limpeza" no bairro Pró-Morar Rio Claro, enfatizando a importância da colaboração dos moradores para manter a limpeza e evitar o acúmulo de entulhos. Essas ações pontuais reforçam a percepção de abandono público e a falta de disciplinas estruturais mais abrangentes para atender à comunidade de forma eficaz (São Paulo, 2013).

Nessa região, encontramos uma população variada, cujas ocupações habitacionais são uma característica marcante. Muitas dessas ocupações carecem de regularização fundiária, o que resulta em condições precárias de moradia, com problemas frequentes relacionados ao saneamento básico e enchentes. Essa realidade é confirmada em estudos que apontam o direito à moradia como um dos maiores desafios em áreas de ocupação irregular no Brasil, onde a ausência de

⁶ Estudo apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, realizado em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e diversas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Os relatos dialogam com uma concepção de ressignificação dos espaços educativos ocupados por bebês e crianças, que assumem a centralidade dos processos educativos.

⁷ Documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação, no setor de Diretoria de Orientação Técnica, cujo objetivo é “[...] apoiar o trabalho das Unidades Educacionais de Educação Infantil da rede no contínuo aprimoramento das concepções que fundamentam suas práticas pedagógicas” (SME DOT, 2014, p. 5).

regularização fundiária aumenta a vulnerabilidade socioeconômica das famílias (Freitas, 2020).

A maioria das famílias da região pertence às classes C e D, com rendas que muitas vezes ficam abaixo da média da cidade de São Paulo. Segundo o IBGE (2022), o rendimento médio mensal domiciliar per capita no Brasil foi de R\$ 1.439 em 2021, enquanto na Zona Leste de São Paulo esse valor tende a ser ainda menor, refletindo a precariedade econômica que afeta diretamente o acesso a bens e serviços essenciais. No pró - morar Rio Claro, essa realidade é ainda mais acentuada, pois a maioria das famílias depende de empregos informais, como comércio ambulante, ou de trabalhos de baixos salários, agravando a insegurança alimentar e a vulnerabilidade social.

Apesar desses desafios, o bairro contém alguns espaços culturais que desempenham papel vital na promoção de lazer e aprendizado para a comunidade. O Centro Educacional Unificado (CEU) próximo ao CEI oferece uma variedade de atividades esportivas, culturais e educativas, sendo um ponto de apoio — ainda que insuficiente do ponto de vista da quantidade populacional — ao desenvolvimento cultural e social das crianças e jovens. Além do CEU, a Casa de Cultura local promove eventos, workshops e exposições que incentivam a participação comunitária em atividades artísticas. A biblioteca comunitária do CEU também desempenha um papel importante no incentivo à leitura e ao acesso ao conhecimento. Contudo, esses espaços não atendem plenamente às demandas de uma região tão carente, que ainda sofre com a ausência de políticas públicas efetivas para a ampliação de áreas de lazer e cultura acessíveis a todos.

Parques e praças, embora em menor quantidade e muitas vezes habitados por pessoas em situação de vulnerabilidade, servem como áreas de atividade e lazer para bebês e crianças, proporcionando espaços para atividades ao ar livre, porém destacamos a falta de manutenção e cuidado da Prefeitura para com esses espaços, insuficientes em virtude de o bairro ser bastante populoso. No pró-morar Rio Claro, os espaços de lazer são ainda mais escassos e muitas vezes inseguros, devido à falta de iluminação, ausência de fiscalização e riscos de contaminações pela falta de saneamento básico, não raro temos atestados de bebês e crianças, além de seus familiares com doenças infectocontagiosas como leptospirose, dengue entre outras.

Serviços pontuais realizados pela Subprefeitura de São Mateus, como corte de mato e limpeza em praças e áreas ajardinadas, apontam para a necessidade de uma abordagem mais ampla e permanente (CAPITAL.SP, 2013).

A região enfrenta diversas vulnerabilidades sociais que impactam diretamente a vida dos(as) moradores(as) e a atuação do CEI. A infraestrutura deficiente é uma preocupação constante, e muitas ruas carecem de pavimentação adequada, iluminação pública e saneamento básico. Estas condições comprometem a qualidade de vida e a segurança dos(as) moradores(as). Especificamente no pró-morar, o estado das ruas é um reflexo do abandono público, com vias esburacadas e frequentemente alagadas durante o período de chuvas, dificultando até mesmo o acesso das crianças às unidades educacionais (Prefeitura de São Paulo, 2013). A violência e a criminalidade são outras questões urgentes, alimentadas pela desigualdade social e pela falta de oportunidades de emprego e educação. O acesso aos serviços de saúde é limitado, com postos de saúde frequentemente sobrecarregados e com recursos insuficientes para atender toda a população.

No campo da educação, as escolas da região enfrentam desafios relacionados à infraestrutura integrada, à escassez de recursos pedagógicos e à necessidade de formação continuada dos(as) professores(as). A evasão escolar e a defasagem educacional são problemas preocupantes que afetam o desenvolvimento educacional das crianças. Além disso, a moradia é uma questão crítica, pois muitas famílias vivem em habitações precárias, muitas vezes localizadas em áreas de risco de enchentes ou penetrações. A regularização fundiária permanece pendente em várias comunidades, exacerbando a insegurança habitacional. Não diferente no pró-morar Rio Claro, a precariedade habitacional é um problema crônico, com famílias vivendo em barracos de madeira ou construções improvisadas, sem acesso adequado a água encanada ou eletricidade regular, agravando ainda mais a exclusão social (Freitas, 2020). Feitas essas considerações, discutimos, na próxima seção, à análise dos dados obtidos a partir do grupo focal.

5 POR UMA CIDADE DAS CRIANÇAS: O QUE DIZEM OS(AS) EDUCADORES(AS)?

Para realizar a análise dos dados, optamos pela metodologia da *análise de conteúdo* expressa nos pressupostos de Bardin (2011), segundo os quais a matéria-prima dos dados pode constituir-se do produto da comunicação verbal ou não verbal, tais como materiais escritos (agendas, diários, respostas a questionários, cartas, testes, jornais, anúncios publicitários, etc.) ou entrevistas, exposições, discursos; entre outros códigos semióticos.

Bardin (2011) desenvolveu uma espécie de manual, no qual sistematizou um conjunto de técnicas de análise das comunicações buscando “[...] por meio de procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42). Para Minayo (2007, p. 24), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Com isso, é possível compreender e interpretar os fenômenos humanos gerados socialmente.

Além do conteúdo originado pela produção dos dados, é importante ter em mente o contexto no qual se enuncia o conteúdo, a autoria, o(a) destinatário(a) e as formas de codificação. Como os dados não falam por si, o(a) pesquisador(a) deve agir como um “arqueólogo(a)” que trabalha com vestígios:

Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos [...] que o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Bardin, 2011, p. 39).

Existem várias maneiras de realizar a análise do conteúdo, entre elas, as técnicas de análise categorial, de avaliação, de expressão, das relações e de expressão. No que tange à *análise categorial* — por nós utilizada —, de acordo com Bardin (2011), ela funciona como um desmembramento do texto em unidades — uma espécie de “decomposição” — que, agrupadas em categorias, permitem que o conteúdo passe por uma classificação, segundo a ausência ou presença de itens de sentido. A estudiosa exemplifica esse método de análise como se fossem “gavetas”

que possibilitam atribuir sentido a um dado inicialmente estavam confuso. Segundo Sampaio e Lycarião (2021), na análise de conteúdo categorial, é necessário codificá-lo e aplicar códigos que formarão categorias. Estas últimas consistem em “[...] uma palavra ou frase curta que confere um atributo essencial, evocativo e/ou que resume um dado baseado em texto ou mesmo visual” (Sampaio, Lycarião, 2021, p. 45).

Se as categorias são como “gavetas”, os códigos são como rótulos que possibilitam a classificação, qualificação e registro do conteúdo conforme os propósitos da pesquisa. Para Saldaña (2021, *apud* Sampaio; Lycarião, 2021), a codificação é um processo que cria um sistema, classificação ou categorização. Ao codificar, o(a) pesquisador reagrupa e segrega dados que consolidam um sentido e geram uma explicação: “[...] não se trataria, então, apenas de etiquetar o conteúdo, mas de conectar o pesquisador dos dados às ideias e das ideias a todos os dados pertencentes a essa ideia” (*Ibid.*, p. 46).

A fim de realizar a análise categorial, existem três etapas: a primeira, chamada de pré-análise (fase preparatória); a segunda, que consiste na exploração ou codificação do material (em que o conteúdo deixa de ser bruto e passa a ser sistematizado); e a terceira, que concerne ao tratamento dos resultados, cujo objetivo é realizar a interpretação do fenômeno por meio da análise do conteúdo.

A análise de dados, a partir do grupo focal realizado, envolveu a interpretação e compreensão dos resultados obtidos durante a discussão em grupo. Realizamos algumas etapas gerais para conduzir a análise, entre elas: 1) Transcrição da gravação do grupo focal, fazendo um registro textual das interações; 2) Familiarização, por meio da leitura atenta das transcrições, com vistas a nos aproximarmos do conteúdo, identificando temas recorrentes, tópicos importantes e pontos-chave levantados pelos(as) participantes; 3) Codificação, desenvolvendo um sistema para categorizar os dados, a fim de criar categorias com base em temas emergentes ou perguntas de pesquisa, atribuindo tais códigos às partes relevantes do texto conforme as categorias identificadas; 4) Categorização e agrupamento, organizando os códigos em categorias mais amplas para facilitar a análise, agrupando os códigos semelhantes para identificar padrões e tendências.

Após realizar o grupo focal e a análise dos dados, definimos as seguintes categorias e subcategorias:

Quadro 3 - Categorias de análise da pesquisa

| | |
|-------------------------|--|
| <i>Categoria</i> | Direito à cidade e Infância |
| Subcategorias | 1. Relação entre o direito à cidade e os direitos da criança; 2. Planejamento urbano e acesso à cidade; 3. Infraestrutura inclusiva. |
| <i>Categoria</i> | Formação pedagógica crítica |
| Subcategoria | 1. Desafios à prática pedagógica para garantia dos direitos das crianças; 2. Ações pedagógicas na garantia do direito à cidade; 3. Possibilidades das unidades educacionais. |

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, essas categorias foram uma forma eficiente de organização dos dados coletados e sua posterior análise. Ao categorizar o fenômeno, foi possível garantir a clareza acerca de onde pretendemos chegar, bem como contrastá-las com outras possíveis questões teóricas e/ou outros resultados de pesquisas. Para chegarmos às categorias, realizamos uma análise acurada da transcrição do grupo focal (apêndice 1), destacamos as principais categorias que surgiram durante o processo e que foram determinantes para a escolha dos critérios. O “fio condutor” foi o direito à cidade na primeiríssima infância e a formação docente.

A seguir, apresentamos os pontos comuns nas falas dos(as) participantes do grupo focal, categorizando os temas relevantes ao objeto de estudo. O roteiro de perguntas (apêndice 2) seguiu com o diálogo livre e afetivo no grupo focal, de modo a capturar os que os momentos “não pensados” tinham a nos dizer. Inclusive, cumpre salientar que tencionamos proporcionar um ambiente agradável para que as(os) docentes se sentissem participantes ativos(as) da produção de conhecimento científico.

5.1 Crianças, cultura e cidade: desafios e possibilidades do direito à cidade

No grupo focal, o primeiro assunto levantado foi o “direito à cidade” e seus significados, tanto para os(as) adultos(as) quanto para as crianças. Em geral, os(as) participantes tiveram uma percepção bastante similar. P1, uma de nossas entrevistadas,

aferiu que já havia pensado sobre o tema e citou que, próximo de sua residência, não há espaços como uma Casa de Cultura: “*percebo assim que as crianças ficam mais tempo na rua, ociosas, mesmo morando em apartamento [...] e não tem tanto contato com o esporte, com o lazer, com o espetáculo, com o cinema*”. O depoimento da professora revela o entendimento de que o direito à cidade envolve questões multifatoriais e não se mede somente pela circulação de pessoas nas regiões urbanas, mas também pela qualidade desse acesso e pelas formas de interação que a cidade pode fornecer. Segundo Amanajás e Klug (2018, p. 41):

A dimensão sociocultural pode ser considerada como um aspecto fundamental para o desenvolvimento das cidades. Além de permitir a interação das comunidades por meio de políticas culturais, está intimamente ligada à formação da identidade de indivíduos e comunidades e ao senso de pertencimento das pessoas em relação ao meio em que vivem.

Nota-se que o desenvolvimento das cidades vai além da infraestrutura física, envolvendo aspectos intangíveis que influenciam diretamente a qualidade de vida dos(as) cidadãos/cidadãs. A identidade e o pertencimento de uma comunidade em relação aos locais onde moram, trabalham, são educados(as) etc. são cruciais para se pensar em direito à cidade, pois indicam que um planejamento urbano deveria valorizar a cultura local e promover a interação social. Isso tende a criar ambientes mais inclusivos e integrados.

Ademais, para ampliar a democracia e a cidadania desde a primeiríssima infância, é fundamental levar em consideração a necessidade de se superar o individualismo e retomar o princípio político de *comunidade*. Segundo Dardot e Laval (2015), o *comum* é um princípio que confronta a razão neoliberal de mundo. Para que uma nova racionalidade seja possível, é importante que um lugar-comum seja a combinação entre recursos, comunidades e práticas sociais, que devem ser instituídos por meio da aplicação do comum como princípio político. De acordo com os autores:

O ponto essencial é que os comuns não são “produzidos” ou “instituídos”. É por isso que somos muito relutantes em aceitar a noção de “bens comuns”. Parece-nos que o raciocínio deveria ser o inverso: todo comum que é instituído é um bem, mas nenhum bem é por si comum. É preciso cuidar para não confundirmos um bem no sentido ético e político [...] e um bem no sentido de uma aquisição que pode ser trocada e vendida [...]. Todo comum é um bem no sentido ético e político, mas apenas na medida em que não é uma aquisição. Uma vez instituído, um comum não é alienável; a partir de então ele se instala na esfera de coisas que não podem ser apropriadas. (Dardot; Laval, 2016, *apud* Tonucci Filho; Cruz, 2019, p. 489)

De acordo com Foster e Laione (*apud* Tonucci Filho; Cruz, 2019), os *comuns urbanos* são ideias em voga que suscitam reflexões de diferentes movimentos, coletivos, pesquisadores(as) etc. com vistas a reivindicar e proteger lugares e bens que poderiam ser compartilhados entre uma comunidade. Além do mais, “[...] esses movimentos vêm crescentemente olhando para além do Estado, ou seja, na direção de formas de cooperação e de reivindicação dos recursos urbanos e da própria cidade como comum” (Tonucci Filho, Cruz, 2019, p. 489).

Embora as políticas públicas e a promoção de interações comunitárias sejam essenciais para fortalecer a identidade e o senso de pertencimento, há desafios significativos a serem considerados. Quando os documentos, as leis e as políticas em geral não são inclusivos, podem-se reforçar ainda mais as desigualdades sociais. Em vez de criar laços — o que seria ideal —, a conformação das cidades pode exacerbar divisões ao privilegiar certos grupos em detrimento de outros; ou seja, manter uma cidade capitalista violenta, excludente e que marginaliza as pessoas mais vulneráveis. Isso destaca a relevância de desenvolver políticas que realmente representem e engajem toda a comunidade; incluindo efetivamente os bebês e as crianças pequenas.

De acordo com Harvey (2012), a sociabilidade do capital, por vezes, destrói as bases do comum social, político e habitável. Diante disso, é preciso considerar o papel das práticas sociais e econômicas alternativas, que resistem ou operam paralelamente às dinâmicas capitalistas. Ao sublinhar as “brechas e fissuras”, Tonucci Filho e Cruz (2019) mencionam a existência de outras formas de organização e vivência urbana que não estão completamente subsumidas pelo capital, apontando possibilidades de emancipação surgidas na prática cotidiana dos indivíduos.

Outro aspecto relevante é que as identidades e os sentimentos de pertencimento não são estáticos ou exclusivamente moldados pela cultura local. Pelo contrário, são influenciados por uma variedade de fatores, incluindo econômicos, políticos e experiências pessoais. Em cidades caracterizadas por grande mobilidade e diversidade, a formação identitária é um processo dinâmico que vai além da simples interação comunitária. Nesse sentido, a visão de Harvey (2012) sobre o comum urbano e sua proposta de resistência anticapitalista são bastante pertinentes e fornecem uma perspectiva crítica sobre o papel dos bens comuns na luta contra a acumulação capitalista.

A implementação de políticas sociais que visem a democratizar as cidades deve levar em consideração todos os sujeitos históricos, com suas demandas e características singulares: bebês, crianças pequenas, adolescentes, idosos(as), pessoas com deficiência etc. Para tanto, a criação de ambientes urbanos que promovam identidade e pertencimento requer planejamento cuidadoso, recursos adequados e compromisso contínuo das autoridades e da comunidade, mesmo que, em muitas cidades, as limitações financeiras e administrativas dificultem a execução de tais políticas de maneira eficaz.

Se combinarmos a organização política para a promoção de políticas sociais inclusivas ao empoderamento local, é possível alcançar, de forma mais profunda, as potencialidades das “brechas políticas”, criando espaço para práticas econômicas e sociais alternativas que possam prosperar fora dos limites do capital. No entanto, esse processo não é fácil; requer engajamento dos(as) profissionais nas escolas, dos movimentos sociais, das pesquisas científicas, de movimentos populares, entre outros.

Não à toa, uma cidade que centralize a criança e se constitua a partir dela demanda o rompimento com os padrões impostos pelo adultocentrismo. O direito à cidade na primeiríssima infância não pode se restringir a pensar creches — embora essa seja uma conquista importantíssima das crianças pequenas e bebês.

Afinal, como vimos na seção anterior, romper com uma sociedade desigual e excludente é também construir uma cidade *com e para* as crianças. Segundo Tonucci (2016), não se trata de uma cidade pequena ou cidade infantil, mas uma cidade para todos(as). Quando as pautas dos(as) mais vulneráveis conquista espaço político significativo, toda uma sociedade avança.

Assim, para que uma cidade realmente democrática, é necessária a reelaboração do espaço urbano, levando em consideração o quão perigosas são as cidades atualmente; seja em virtude do trânsito, da violência urbana, da ausência de calçadas e da mobilidade profundamente afetada pela lógica produtivista da sociedade capitalista. O planejamento urbanístico é possível, porém requer o comprometimento daqueles(as) que detém o poder; como os(as) prefeitos(as).

Sem desconsiderar a importância de políticas públicas que garantam o direito à cidade para os bebês e crianças pequenas, P2 pondera que o direito à cidade está relacionado à *educação de qualidade*. A seu ver, mesmo que se viva em um local limitado, no que se refere ao acesso à cultura, a creche pode ser uma mediadora para que as crianças e bebês acessem o

[...] capital social, capital cultural [...] isso é importantíssimo para a pessoa crescer e tanto o adulto, mas também para a criança. [...] Não existe educação de qualidade só no meu local, sem ter contato e interação. Ter mais cultura é fundamental para a gente. A gente tem que trabalhar com essas crianças para conhecer outras culturas (P2).

Essa noção, desenvolvida por Pierre Bourdieu (1998) e citada por P2, entende que a educação escolar é uma das formas de ampliar o capital social de um indivíduo. Para Nogueira e Nogueira (2004, p. 51), o volume de relações sociais mantidas por um indivíduo refere-se à “[...] amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos, ou seja, da posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem ele se relaciona”. Ou seja, o capital social é um recurso vinculado ao indivíduo, grupo e instituição para mantê-los unidos e, ao mesmo tempo, aumentar as relações na sociedade, ampliando seu capital e contribuindo para o reconhecimento de diferentes culturas.

De acordo com Bourdieu (1998), o capital social pode ser ampliado e desenvolvido à medida que o indivíduo acessa redes (relações sociais), formadas por sujeitos e/ou instituições que compõem um corpo coletivo e são capazes de agir e se organizar perante interesses coletivos. O capital social ainda é capaz de alterar posturas, atitudes, conhecimentos e culturas, possibilitando que o sujeito consiga acessar conhecimentos localizados no interior e além do espaço escolar. De acordo com Bourdieu e Passeron (2008, p. 53):

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante o processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia.

Assim, a reflexão de P2 foi de grande importância, pois, no desenvolvimento pessoal e educacional, o capital social e cultural é um aspecto central para a formação de indivíduos. Tanto os(as) adultos(as) quanto as crianças se beneficiam imensamente ao terem acesso a uma diversidade de experiências culturais e redes sociais. Esse

acesso não só enriquece a educação, mas também amplia horizontes, promovendo uma compreensão mais profunda e inclusiva do mundo.

Contudo, P2 destaca as dificuldades que os(as) docentes encontram em possibilitar o acesso a outras culturas. Afinal, como as crianças vão para outros locais com poucas condições de supervisão e cuidado? Embora seja trabalhoso cuidar das crianças, prestar atenção às suas necessidades etc., P2 afirma: *“a gente não pode ceifar esse direito da educação de qualidade”*. Nesse sentido, reafirma-se a importância de possibilitar o acesso à cultura. Para tal, é necessário todo um preparo da creche, da família e dos locais de visitação, tornando a experiência acessível às inúmeras dimensões urbanas.

O acesso das crianças à cultura é um direito fundamental que contribui para o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069 de 1990), em seu Art. 59, preconiza: “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”.

No entanto, garantir o acesso em contextos de vulnerabilidade, onde há poucas condições de supervisão e cuidado, presume desafios significativos. A desigualdade no acesso a atividades culturais é um reflexo das disparidades socioeconômicas que permeiam a sociedade, afetando diretamente as oportunidades que crianças de diferentes origens têm de se engajar com a cultura. Segundo Sarmiento (2015, p. 38),

Como é óbvio, a garantia universal dos direitos da criança implica a universalização do acesso das crianças às atividades educativas, exclui qualquer tipo de exclusão, com origem na classe social, na raça ou etnia, no gênero, no fato de a criança ser portadora de deficiência, na cultura ou pertença religiosa das famílias, no local de residência, no subgrupo etário ou em qualquer outro fator.

Criar um ambiente educacional que integre e valorize diversas culturas exige recursos, planejamento cuidadoso e compromisso institucional que nem sempre estão disponíveis. Aliás, Sarmiento (2015) sintetiza que uma lógica de ação centrada nos direitos da criança deve estar pautada nos seguintes eixos: 1) a educação da infância deve ser organizada como um campo de possibilidades; 2) a instituição educativa deve ser pensada como um lugar de encontro de culturas e afirmação das culturas infantis; 3) a instituição educativa deve ser pensada como um espaço para a realização de direitos: à saúde, à alimentação, à higiene, ao afeto e às emoções, ao riso, à diversão e ao convívio social, à brincadeira e, além disso, deve proteger a criança da violência, da

exploração e do abuso; 4) a instituição educativa deve ser organizada como uma *polis*, de modo a se tornar um espaço para a realização plena da cidadania, reconhecendo os direitos sociais, a cidadania cognitiva e o respeito; e por fim, 5) a educação infantil é uma educação na cidade e deve abrir-se à promoção de aprendizagens formais e não formais, no museu, no centro cultural, no jardim, no parque infantil, no centro de educação em ciência, nos parques urbanos, nas quadras desportivas, nas bibliotecas, nas livrarias, nas praças, nas ruas etc.

Em ambientes nos quais os recursos são escassos, as crianças de famílias com menos condições financeiras por vezes enfrentam barreiras substanciais para participar de atividades culturais, como visitas a museus, teatros ou eventos educativos. A vulnerabilidade educacional também é um desafio, seja pela falta de infraestrutura, seja pela ausência de espaços para brincar, banheiros, quadras, refeitórios, lactários, pátios etc. ou pela ausência de preparo pedagógico, com currículos e metodologias ineficazes.

A falta de transporte adequado, o custo elevado de ingressos e a ausência de programas de inclusão são fatores que limitam a participação das crianças. Além disso, a ausência de supervisão e cuidado em locais com infraestrutura precária aumenta a vulnerabilidade das crianças a situações de risco, prejudicando a qualidade da experiência cultural e o aprendizado que poderiam obter. Para Sarmiento (2015, p. 40),

No caso do bem-estar infantil, o preenchimento dessas condições sociais é especialmente importante, se considerarmos que a situação de dependência e vulnerabilidade das crianças face aos adultos torna particularmente críticas as exigências de preenchimento pelos poderes públicos das condições de conforto individual e de inclusão social que nem sempre a família está em condições, por si só, de assegurar.

No grupo focal, a provocação de P2 foi pertinente, pois conforme defende Gadotti (2005, p. 1),

[...] a educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Sem educação, dificilmente a criança terá outros direitos históricos, como à cidade. [...] a criança é a principal vítima da mercantilização da educação.

Ademais, “[...] a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente, informalmente” (Gadotti, 2005, p. 6).

A afirmação de P2 sobre a importância da educação de qualidade e o preparo necessário para que as crianças tenham acesso à cultura revela uma compreensão profunda da questão, afinal, para que as crianças possam usufruir de experiências culturais, é preciso um esforço coordenado entre creche, família e os próprios locais de visitação.

P3 foi ao encontro do entendimento sobre a importância da interrelação entre acesso, cultura e educação. A professora afirmou que não basta apenas garantir o direito à cidade; é preciso ter acesso a ele. Na visão da entrevistada, uma educação de qualidade envolve toda uma equipe que garanta os cuidados básicos na infância e proporcione bem-estar aos bebês e crianças: *“então a gente vai sempre oferecer o melhor para ele e isso é garantir a qualidade. Não é porque eu quero, é um direito da criança e um dever nosso como cidadão, como professor. É o direito da criança e a gente tem que fazer valer esses direitos”*.

Tanto P2 quanto P3 sublinham a ideia de que a qualidade na educação e o acesso a experiências culturais e urbanas não são meros privilégios, mas necessidades fundamentais que demandam um compromisso ativo da sociedade. Enquanto P3 focaliza a importância do acesso à cultura, P2 amplia essa visão ao incluir a garantia dos cuidados básicos e o bem-estar, mostrando que esses elementos são indissociáveis quando se trata de proporcionar uma educação verdadeiramente de qualidade. Nessa perspectiva, Sarmiento (2015, p. 41) assevera que

Uma visão multidimensional do bem-estar infantil impede que se assumam perspectivas meramente individualista, assistencialista ou clínica da realização das respectivas condições. Pelo contrário, torna implícito que o bem-estar social não é de modo nenhum independente das condições de desenvolvimento humano e das dimensões estruturais da sociedade, isto é, a regras e recursos que incluem relações de produção econômica, formas e dimensões da distribuição da riqueza, instituições cívicas e políticas e modos de exercício do poder e da participação dos cidadãos, grau de acesso a bens culturais, à informação e às tecnologias, garantias de respeito pela diversidade cultural e pelas minorias etc.

Durante a discussão sobre a qualidade na educação e o direito à cidade, fizemos uma intervenção a fim de chamar atenção à invisibilidade dos bebês e crianças pequenas nas cidades. Ressaltamos que, devido à mentalidade permeada pelo adultocentrismo, ainda reproduzimos na criança uma noção de incapacidade. P5 retomou o debate proposto por P3 e enfatizou que educação de qualidade *não* é privilégio. Além disso, ressaltou que os bebês e crianças têm direito a uma educação de

qualidade, e isso envolve o acesso à cidade. A participante deu o exemplo de seu próprio bairro, contando que, em determinada praça, foram instalados brinquedos; embora eles tenham sido danificados, o espaço ainda é frequentado porque conta com *wi-fi* livre:

[...] a gente está numa outra geração, que a questão da tecnologia está muito forte e eu acho que se fosse em outro momento eu já até pensei e comentei isso com as pessoas. [...] Então assim, a função daquela praça, daquela área verde do parque, até como marco, como referência até mesmo na igreja, quando tem alguma reunião, alguma coisa, onde fica, fica perto da praça do wifi. Então virou referência, como um marco (P5).

A docente relatou como é a experiência em um Centro da Criança e do Adolescente (CCA) utilizado em seu bairro, demonstrando preocupação, pois, por mais que exista um espaço interessante e acessível a todos(as), não há aproveitamento da comunidade: *“tem que melhorar a divulgação para as pessoas terem o acesso. Tem lugares distantes, mas às vezes tem coisas no bairro que eles não utilizam por não saber mesmo. Então é importante também focar na divulgação que isso é um direito”*.

A reflexão de P5 sobre o Centro da Criança e do Adolescente (CCA) em seu bairro expõe um desafio significativo na interface entre serviços comunitários e sua efetiva utilização pela comunidade local. Mesmo quando um espaço é projetado para ser acessível e oferece recursos valiosos, sua eficácia pode ser comprometida se a comunidade local não estiver plenamente informada sobre sua existência e funcionamento. Assim, a crítica da participante, que aponta para a necessidade de uma melhor divulgação, é fundamental para entender as lacunas que podem existir entre a oferta de serviços e a sua utilização real.

Um CCA, por mais bem estruturado e acessível que seja, pode permanecer subutilizado se a comunidade não tiver ciência de sua existência ou não souber como acessá-lo. A fala da educadora ressalta a importância de estratégias de comunicação eficazes, a fim de garantir que a população possa usufruir dos serviços que lhe são oferecidos. Sem uma divulgação adequada, muitos cidadãos podem não aproveitar os recursos que têm ao seu dispor, limitando o impacto positivo que esses espaços poderiam ter na vida das crianças e adolescentes. Essas inovações tecnológicas também são parte constitutiva de uma educação centralizada na infância.

Em complemento, P4 pontua: *“concordo com tudo dito, só que eu penso assim, que a garantia de um direito ele tem que vir com a garantia do acesso a esse direito”*. Ademais, é fundamental haver um espaço confortável para crianças e bebês. Na opinião

dessa participante, o direito é diferente do acesso, ou seja, o papel do(a) professor(a), além de pensar em levar as crianças a um passeio, por exemplo, envolve a preocupação em saber quais cuidados serão disponibilizados pelo espaço a ser visitado. Ao trabalhar com bebês e crianças, muitas vezes, os espaços não são pensados para recebê-los(as), inviabilizando o direito à cidade.

[...] Para mim, você pegar uma criança, colocar ela no ônibus, sem se preocupar se essa criança está com o nariz sujo, se essa criança está com fome no horário, se ela está com fome e não há nada que você pode disponibilizar, uma comida, colocar a criança para mudar no momento em que ela precisa de um colo, de um lugar para descansar, fazer ela caminhar no lugar, com a fralda suja ou longe do banheiro se segurando. Isso para mim não é garantia de um direito. Eu não posso estar com várias crianças no espaço porque eu o acho bonito, porque eu acho que eu estou dando a oportunidade, porque isso acaba de fazer o meu ego. [...] Mais importante do que a criança ter contato com o espaço que você propõe e que seja confortável para ele. Seja gostoso, tem que ser prazeroso. Tudo que diz para mim, dizer desde cultural tem que ter prazer (P4).

O comentário de P4 acrescenta uma dimensão importante à discussão sobre o acesso a direitos e serviços, destacando a diferença entre ter um direito formalmente reconhecido e a garantia de acesso real a esse direito. Ela faz uma distinção crucial entre a disponibilidade de direitos e a capacidade de usufruir deles de forma plena e segura. Embora os(as) educadores(as) desempenhem papel crucial, é importante considerar como outras partes interessadas, por exemplo, gestores(as) de espaços culturais e autoridades locais, podem igualmente contribuir para garantir que os locais sejam acessíveis e adequados para crianças pequenas.

A fim de que os espaços visitados pelos bebês e crianças bem pequenas sejam de fato democráticos, é importante levar em consideração os seguintes aspectos:

- 1) A acessibilidade do local deve contemplar diferentes necessidades, como rampas de acesso, banheiros adaptados e áreas de descanso;
- 2) O espaço deve estar confortável e adequado à faixa etária, com locais para troca de fraldas, alimentação, temperaturas e ventilação ideais, etc.;
- 3) O espaço precisa contar com pessoal qualificado, a fim de atender às demandas dos(às) educadores(as) e familiares que estarão com os bebês e crianças bem pequenas nos locais.

Outras possibilidades que podem ampliar a participação desse público nos espaços visitados incluem: o planejamento de atividades apropriadas para cada faixa etária; a avaliação contínua dos espaços visitados, com vistas a garantir a melhor

experiência possível para o público-alvo; a educação e a conscientização de educadores(as) sobre a importância de adequar os espaços e como identificar e abordar possíveis problemas. Oferecer formações ou recursos acerca de como avaliar e adaptar espaços para crianças pequenas pode fortalecer a capacidade dos(as) educadores(as) em garantir um ambiente seguro e adequado.

No que diz respeito aos CEIs, os(as) participantes apontaram que essas instituições promovem, por via das crianças e das famílias responsáveis, acesso aos espaços de cultura, esporte e lazer no seu entorno e na cidade, como praças, feiras etc. Embora os CEIs desempenhem papel preponderante na conexão com espaços culturais e de lazer, é preciso considerar os desafios como a logística de transporte, a acessibilidade e a necessidade de programas e eventos inclusivos e adaptados às diferentes necessidades das famílias e das crianças. Como aponta P2:

A unidade educacional, promove acessos, por via das crianças e das famílias responsáveis, aos espaços de cultura, esporte e lazer no seu entorno e na cidade, como praças como feira, Teatro, bar, cinema, casa de cultura, biblioteca e museu. Na minha opinião, não sobre o assunto que é o que a gente falou sobre o acesso: a dificuldade.

Um dos problemas identificados envolve não somente o direito dos bebês e crianças pequenas a espaços extraescolares, mas também a própria mobilidade urbana, pois foi observado que, além do despreparo dos espaços formais para receber todos os públicos, existe a dificuldade de locomoção. P4 afirmou que, por mais que não haja grandes dificuldades para pessoas adultas (e sem deficiência) de acessar um meio de transporte coletivo (como vans), esses meios não levam em consideração as necessidades das crianças e dos adultos(as) que auxiliarão no processo. Inclusive, ponderou-se até mesmo sobre as calçadas e como elas inibem a mobilidade. Sobre isso, P2 assim se pronuncia:

Pensando nesse caso na dificuldade de locomoção. Nós nos reunimos algum tempo desses, aí nos anos anteriores. A diretora e eu solicitamos da subprefeitura uma melhoria no percurso. Isso aqui. Quando eu cheguei aqui hoje está maravilhoso. Que eu saiba porque houve o movimento da escola, professores para melhorar essa aí nessa matéria sobre o prefeito, essa matéria, as pessoas então sabe. [...] O que falta é o espaço para essa segurança.

A experiência de melhorias no espaço urbano envolve toda a coletividade. Mesmo com as benfeitorias realizadas ao longo do tempo, ainda persistem desafios, como a falta de segurança em algumas áreas (seja com calçadas, iluminação, sinalizações, etc.) ou obstáculos (como ausência de rampa nas calçadas) que ainda podem causar dificuldades de locomoção para adultos que auxiliam nas idas e vindas de bebês e crianças pequenas, e até mesmo para pessoas com deficiência e idosos(as). Isso mostra que, embora os avanços sejam positivos, a luta por um ambiente urbano mais acessível e seguro é contínua. A participação ativa da comunidade e a persistência em solicitar essas melhorias são essenciais para que a cidade se torne cada vez mais inclusiva. Nos dizeres de Tonucci (2020, p. 247):

A suposição básica é simples, mas também revolucionária: uma cidade que procura ser adequada para crianças é uma cidade onde todos viverão melhor. A criança, expressando suas necessidades, representa bem as necessidades de todos os cidadãos, desde os mais fracos, aqueles com deficiência, os idosos. Por essa razão, pode se tornar o paradigma para uma nova filosofia de governo da cidade.

Em síntese, a interação com diferentes culturas é essencial para uma educação de qualidade e inclusiva; porém, para que isso seja possível, é necessário haver condições objetivas e subjetivas. Ao projetar uma cidade adequada às crianças, criam-se espaços inclusivos; beneficiando a todos(as). A ideia é que as necessidades das crianças — que são um dos sujeitos mais vulneráveis e dependentes na sociedade — refletem as carências de outros grupos igualmente vulneráveis, por exemplo, as pessoas com deficiências e os(as) idosos(as). Portanto, ao atender às demandas das crianças, viabilizamos uma cidade mais acessível, segura e acolhedora.

Quando se oportuniza às pessoas o desenvolvimento de melhores condições de interação, com empatia, compreensão e respeito por outras formas de vida e pensamento; constrói-se uma sociedade mais inclusiva e justa. Esse tipo de relação entre cidade, creche e formação docente é crucial para formar cidadãos/cidadãs críticos(as), capazes de navegar e contribuir positivamente em uma sociedade cada vez mais diversificada e interconectada. Ao buscarmos superar o adultocentrismo, visamos também a

[...] compreender a infância para além de uma etapa passageira do desenvolvimento humano, mas como um tempo social importante em si mesmo e que nos acompanha na vida adulta, o que nos remete a pensá-la

como a própria condição da existência humana. Sendo assim, ela não é apenas cronologia (Silva, 2021, p. 369).

Assim, a educação não apenas amplia o conhecimento, mas também respeita e valoriza as múltiplas identidades e experiências presentes em uma sociedade. Freire (2003) cunha o conceito de “invasão cultural” para denunciar como a dominação não se dá apenas no campo econômico, mas também cultural. A seu ver, ela envolve a imposição de um padrão que nega ao dominado o direito de expressar sua própria voz e desqualifica sua cultura (Silva, 2021). A ampliação da educação, da cidadania infantil e do direito à cidade para bebês e crianças pequenas requer, segundo Arroyo (2015, p. 20), defender igualmente o “[...] direito à vida, trabalho, terra, território, teto, identidades, igualdade, diversidade, justiça... direitos atrelados a outro projeto de sociedade, de campo, de cidade, de padrão de trabalho e de poder”.

5.2 Repensando espaços urbanos: o papel crítico dos educadores na formação de cidadãos desde a primeira infância

O papel dos(as) educadores(as) vai além do ambiente escolar, impactando a maneira como as crianças e suas famílias interagem com a cidade e os recursos disponíveis. Envolver os familiares e a comunidade pode não apenas enriquecer a experiência educacional das crianças, mas também promover uma maior inclusão e acessibilidade a diversos espaços culturais e recreativos. A ideia de que bebês e crianças pequenas podem causar incômodos, muitas vezes, reflete uma falta de adaptação dos espaços e serviços às suas necessidades específicas. Nesse sentido, reestruturar esses ambientes para incluir fraldários, áreas seguras e estimulantes, e profissionais qualificados(as) pode fazer uma grande diferença. Estratégias lúdicas e interativas, além de promoverem um desenvolvimento mais rico, ajudam a integrar as crianças e suas famílias ao contexto urbano de forma positiva.

No que tange às ações pedagógicas na garantia do direito à cidade, P4 afirmou que, no ofício dos(as) professores(as), há o papel político de inserir os familiares e a comunidade escolar, pois eles também devem estar juntos na luta pela garantia de oportunidades. O envolvimento da família, inclusive nos passeios, pode tornar tudo mais prazeroso. Ao existir o maior comprometimento, é possível ampliar a luta pelo acesso das crianças a espaços que não somente a creche, como teatros, museus,

centros culturais, além dos lugares já existentes, como bebetecas, parques de diversão etc. Ademais, a fim de que a educação ocupe uma centralidade nas práticas educacionais, é preciso que:

Essa nova realidade trazida pelas infâncias-adolescências que chegam às escolas públicas nos obrigam a novos valores, outra ética profissional: a capacidade de entender e trabalhar as indagações intelectuais e éticas, que revelam seus corpos precarizados, é muito mais exigente e maior do que a capacidade profissional de acompanhar seu letramento, seu brincar, desenhar, contar... Somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, à agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e seus corpos precarizados do que sobre o futuro e as promessas de felicidade. **Na medida em que essa nova ética profissional avançar, a escola e a docência serão mais humanas.** Serão reeducadas no convívio pedagógico com esses corpos infantis e adolescentes tão agredidos. Somos obrigados a deixar-nos interrogar e até reeducar os valores e também a compreensão teórica com que pensamos a infância (Arroyo apud Silva, 2012, p. 30-31, grifos nossos).

Todos(as) os(as) docentes concordaram que é preciso romper com a concepção de que bebês e crianças pequenas podem causar incômodos. Uma vez que isso perpassa a reestruturação dos espaços, chegou-se ao consenso de que a melhor forma de contemplar todas as diferenças é modificá-los, de modo a contar com fraldários, lugares amplos e sem objetos que possam causar algum mal. Além do mais, são necessárias pessoas qualificadas trabalhando para atender bebês e crianças pequenas, bem como estratégias de interação lúdicas para enriquecer os estímulos psicomotores e afetivas dos lugares, etc.

A fim de ampliar a luta pelo direito à cidade para crianças pequenas e bebês, também é fundamental que a formação docente seja crítica e condizente com as reais necessidades. A esse respeito, Tonucci (2016) faz uma reflexão importante:

O que temos que esquecer é que o papel de um professor seja ensinar. Ensinar significa transmitir parte de uma cultura dos que sabem aos que não sabem. Essa ideia gira em torno de uma ideia muito antiga de que há um vaso vazio que precisa ser preenchido. Essa hipótese é equivocada: as crianças são completas desde que nascem e possuem tudo aquilo que necessitam para viver. A questão é que cada um está cheio de competências, desejos e habilidades diferentes do outro.

Para Tonucci, um(a) bom/boa professor(a) é aquele(a) que escuta as crianças e passa a palavra a elas, favorecendo o trabalho em grupo, pois sabe que esses indivíduos é que constroem o conhecimento, não sendo passivos ou apenas receptores do conhecimento. Nessa mesma direção, Saito e Oliveira (2018, p. 10)

defendem que “[...] é urgente educarmos nossas ações para uma atuação comprometida com o desenvolvimento integral da criança, de modo a mediar situações voltadas aos conceitos humanizadores do ensino, que são: criticidade, criatividade, expressividade”. Somente com uma ação didática possibilitadora será possível desmistificar a ideia de que as crianças devem ficar restritas a lugares próprios para elas. Ademais, as ações intencionalmente engajadas, fundamentadas por concepções críticas de educação e ações planejadas, abrem portas para que a Educação Infantil seja

[...] lúdica, alegre, colorida e participativa, que acolha as crianças em sua plenitude e que as permita viver e conhecer o mundo, as pessoas, o saber elaborado pela humanidade ao longo do tempo histórico, enfim, conhecer tudo aquilo que traga aprendizagens e desenvolvimento (*Ibidem*, p. 13).

A ideia de que as crianças devem permanecer restritas a espaços exclusivos pode limitar suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Ao adotar uma abordagem pedagógica que promova a inclusão e a exploração de diferentes ambientes, não apenas desafiamos tal visão restritiva, mas também enriquecemos a experiência educacional desses indivíduos. No entanto, tal concepção ainda não está superada, visto que, no relato de P4, se evidencia que essa prática não é apenas “de professor antigo”:

É que o professor tem uma concepção de educação que o professor recebeu. Por que isso acontece na EMEI e no Fundamental? Porque criança sentada é fácil de conter. Quando a gente propõe o contexto, quem olha de fora, já aconteceu comigo também o ano passado, a pessoa diz “nossa, mas que bagunça!”. A pessoa olha, vê aquele movimento, aquele falatório, aquela gritaria e fala “nossa, é uma bagunça”. Se você põe todo mundo sentadinho na cadeira e coloca ali uma folhinha lá para pintar assim primeiro, não vai rasgar a folha, a criança não vai se sujar e o desenho vai ficar lindo que a criança está pintando aqui na ponta [...] (P4).

A Educação Infantil, que deve ser lúdica, alegre, colorida e participativa não só acolhe as crianças em sua totalidade, mas também as conecta com o mundo ao seu redor de maneira significativa. Isso pode ser alcançado mediante ações didáticas bem planejadas e fundamentadas em concepções críticas que valorizem a experiência integral das crianças, permitindo a sua interação com uma ampla gama de contextos e conhecimentos. Contudo, a realidade tem se mostrado devastadora, pois o

segmento está suscetível à concepção produtivista e adultocêntrica, como apontou P4:

*A pessoa vem de uma concepção que ela foi formada, [mas] que ao longo dos anos vem se estruturando. Porque quando eu entrei na educação infantil, isso em 1997, o bebê ficava em berço. Minha obrigação, de manhã, era limpar os berços com o álcool, colocar o lençol limpinho e colocar cada bebê no seu bercinho. Isso era educação infantil de berçário, alimentar na hora certa, três, quatro bebês, mas tudo isso vem mudando e a gente, o professor, tem que acompanhar. Por isso a necessidade da formação constante e principalmente depois de uma fase da EMEI e no fundamental isso se perde, por quê? **Porque precisa conter, precisa produzir.** (P4).*

Esse relato reflete uma mudança significativa na abordagem da Educação Infantil ao longo dos anos. A participante menciona que, em 1997, o foco estava na rotina e nos cuidados básicos com os bebês, como a limpeza dos berços e a alimentação. Esse tipo de cuidado era parte essencial do trabalho no segmento. Com o tempo, a prática educacional transformou-se, e a necessidade de formação constante para os(as) professores(as) se tornou mais evidente. As abordagens pedagógicas mudaram, e agora há uma ênfase maior em aspectos além do cuidado físico, como o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

A educadora também destaca uma perda de foco na formação continuada depois da Emei e no Ensino Fundamental. Isso pode estar relacionado às mudanças nas demandas educacionais e às responsabilidades dos(as) professores(as), que muitas vezes precisam equilibrar o desenvolvimento acadêmico e a necessidade de produzir resultados. Assim, a evolução (ou não) na Educação Infantil reflete uma busca por práticas mais integradas e holísticas, mas, ao mesmo tempo, demanda maior atenção dos(as) governantes. Afinal, se devemos considerar o desenvolvimento integral da criança e a importância de uma formação constante para os(as) profissionais da área, igualmente precisamos lutar para que essas condições sejam acessadas por todos(as) os(as) educadores(as).

Em contrapartida, a fim de que a formação docente seja transformadora, ela precisa se abrir ao diálogo, que, a seu turno, não é somente um método ou uma técnica para obter resultados pragmáticos, mas sim:

[...] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (Freire, 2008, p.123).

A relação dialógica entre bebês, crianças e educadores(as) é uma concepção bastante ampla, porém deve ter como princípio o sonho da transformação social, afinal, o(a) professor(a) é um dos elos mais fortes dos bebês e as crianças pequenas com a creche, e o ato de compartilhar experiências enriquece todo o processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (2017, p. 96).

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos não cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Uma relação dialógica entre os(as) docentes e os(as) educandos(as) envolve a ideia de pensar certo, baseada na concepção de respeito às culturas, saberes e práticas adquiridos fora da instituição educacional. Ademais, de acordo com Gadotti (2003), ser professor(a) é assumir o papel do encantamento:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas (*Ibid.*, p. 17).

Nesse sentido, os(as) professores(as) primeiramente devem estar dispostos(as) a novas experiências e se dedicar a conhecer documentos que preveem a ampliação dos direitos aos bebês e às crianças pequenas. Isso porque, conforme argumenta Silva (2021), as concepções de criança e infância são categorias historicamente construídas e, portanto, sua compreensão tem se transformado ao longo do tempo, em resposta aos variados contextos sociais, político-econômicos e culturais nos quais estiveram inseridas.

Os(as) docentes precisam estar cientes de como essas percepções mudaram e como afetam a prática pedagógica atual. A educação, por sua vez, deve ser repensada à luz de novas compreensões sobre infância e direitos das crianças, incorporando abordagens que atendam às necessidades contemporâneas e estejam alinhadas às políticas e diretrizes hodiernas. Essa reflexão sobre a evolução histórica e contextual da infância ajuda a promover um ambiente educacional mais inclusivo e respeitador dos direitos das crianças.

A disposição dos(as) educadores(as) para abranger novas experiências e o conhecimento profundo das mudanças históricas na compreensão da infância são fundamentais para oferecer uma educação relevante e eficaz. Compreender a construção histórica das categorias “criança” e “infância” permite que esses(as) profissionais repensem suas práticas e promovam um ambiente educacional que supra as necessidades e direitos das crianças de forma crítica, consciente e humanizada. Isso faz parte do *reconhecimento do território*; isto é, saber que a formação prévia de um(a) professor(a) é apenas o começo, mas trabalhar em uma unidade educacional requer comprometimento contínuo.

Assim como as lutas históricas das mulheres resultaram em importantes conquistas, o ato de avançar na ampliação da cidadania infantil também abre novas oportunidades de se vislumbrar um mundo melhor. Superar a concepção de infância como *ausência* ou um ser imaturo e frágil nos possibilita ter condições subjetivas de superar a exclusão infantil. De acordo com Barbosa, Alves e Martins (2008, p. 4, grifo das autoras),

Quando se trata da infância, a cidadania parece ser colocada como projeto futuro: “a criança de hoje é [será] a cidadã de amanhã”. Ou seja, é como se a cidadania desabrochasse no adulto (bem) educado e ajustado às normas e padrões sociais. Porém, aqui não deixa de haver uma abstração do termo “cidadania”: algo pronto a ser dado em algum momento e em situações nos quais o sujeito recebe um título socialmente concedido.

Por fim, os(as) participantes concordaram que o direito à cidade é multifacetado e requer sobretudo a centralidade da educação, tanto na formação crítica dos(as) docentes quanto na elaboração de perspectivas pedagógicas que centralizem os bebês e crianças. Uma cidade inclusiva requer um movimento coletivo, crítico e transformador, que leve em consideração as necessidades de todos os sujeitos, desde os zero anos até as pessoas idosas.

Verificamos que o grupo focal foi uma experiência relevante, pois auxiliou na elaboração de dados que proporcionaram um momento de criticidade, reflexão e união a respeito de uma demanda de grande valia na atualidade: a cidadania infantil. Esta última envolve não só a elaboração de políticas públicas voltadas à primeiríssima infância, mas também uma mudança na relação entre adultos(as) e crianças, que não seja unilateral, mas mediada por uma concepção de igualdade.

Quando identificamos os problemas relacionados à infância, tais como as condições sociais (que podem ser vulneráveis), a ausência e/ou redução da

participação dos bebês e crianças pequenas no planejamento urbano, diagnosticamos necessidades que podem estar ligadas a grupos igualmente suscetíveis à violência urbana, como pessoas com deficiência e idosos(as). Por isso, refletir sobre o direito à cidade, no sentido de apropriar-se dela, como um “direito à atividade participante” (Lefebvre, 2008), é também ampliar a concepção de educação, buscando estratégias para evidenciar o protagonismo das crianças.

A definição dos direitos da criança, expressos na Constituição de 1988, no ECA e a LDB, é parte de uma história coletiva, que envolve movimentos sociais, militantes em prol da educação pública, educadores(as) e famílias. Tais iniciativas expressaram avanços históricos, entre eles, a incorporação da Educação Infantil à educação básica e, de forma mais recente, o entendimento da criança como um sujeito de direitos. Contudo, esses direitos precisam estar constantemente nas pautas, pois ainda há muito o que se avançar.

Atualmente, a infância é vista como uma categoria social que se transforma historicamente; por isso, continua a ser fundamental realizar pesquisas que focalizem os bebês, as crianças pequenas e suas relações entre creches e cidades. Para Rosemberg (2015, p. 169):

É necessário dar visibilidade ao bebê e à creche em nossos discursos, em nossas práticas, em nossas estatísticas, para poder monitorá-los com ética, avaliar acertos e erros de políticas e programas que defendemos ou implementamos e que podem beneficiar ou não os bebês e suas mães. Aqui toda atenção é pouca, porque as creches (e pré-escolas também) são as únicas etapas educacionais estritamente conceitualizadas pela idade do usuário (Rosemberg, 2015, p. 169).

A reflexão proposta por Rosemberg elucida um desafio subjacente: a complexidade de equilibrar os interesses das crianças e das mães em um sistema que, muitas vezes, enxerga a creche apenas como uma solução para a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Se essas instituições são as únicas etapas educacionais estritamente definidas pela idade, isso também implica que a sua concepção pode se limitar à visão que prioriza o aspecto assistencial, relegando a segundo plano a dimensão educativa e de desenvolvimento integral da criança.

No intuito de superar quaisquer visões que invisibilizem os bebês e as crianças, é importante reconhecer que a função das creches perpassa não somente os direitos da mulher no mercado de trabalho, mas também uma concepção integral de educação

que coloque tais indivíduos no centro das políticas sociais e educacionais. Isso demanda repensar a lógica mercantil e excludente na qual se configuram as cidades brasileiras.

Pensar a questão cidadã desde a primeira infância possibilita que as crianças cresçam em um mundo no qual são ouvidas e, portanto, participem da reprodução do espaço e se integram a ele, de modo a responsabilizar-se coletivamente por seus rumos. Quando uma concepção democrática é valorizada em todas as etapas da vida, os(as) professores(as) podem, conjuntamente, definir quais políticas educacionais são pertinentes à sua formação.

A educação não deve estar delineada a partir de organismos internacionais, desconsiderando as diferenças locais e regionais — que fazem sentido ao ser humano. Assim, é preciso buscar um conhecimento que se conecte com o interesse e as necessidades das crianças, adolescentes e adultos. Todavia, isso só será possível com o comprometimento dos(as) cidadãos/cidadãs com uma educação, de fato, para todos(as).

Desse modo, a fim de compreender como os(as) docentes, por meio de suas práticas pedagógicas, atuam para assegurar a intersecção entre o direito à infância e à cidade, é fundamental explorar como a presença ativa das crianças nos espaços urbanos transforma tais ambientes e, por sua vez, como eles impactam o desenvolvimento infantil. Segundo Gobbi *et al.* (2022), a cidade não é apenas um lugar de residência para as crianças; é um espaço ativo onde elas exercem sua cidadania e direito à cidade. A presença infantil contribui para a construção social do espaço urbano, transformando-o com suas ações, brincadeiras e interações cotidianas. Essa dinâmica é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois elas "ocupam brechas despercebidas por pessoas adultas, criam e fazem da cidade a obra criativa e habitável" (Tonucci, 2020, p. 35).

Ao analisar os resultados do grupo focal, percebemos que os(as) professores(as) reconhecem a importância de criar e manter espaços onde as crianças possam se expressar livremente e dos quais possam participar ativamente. Eles(as) veem suas práticas pedagógicas como uma forma de promover o direito à cidade a esses indivíduos, facilitando interações significativas que reconhecem e valorizam as suas contribuições ao ambiente urbano. Esse reconhecimento vai ao encontro das ideias de Tonucci (2020, p. 42), para quem "é preciso (Re)Pensar as cidades pelas lentes das crianças".

Além disso, o exame realizado revelou que as práticas pedagógicas dos(as) docentes algumas vezes se voltam para a criação de espaços inclusivos e seguros, nos quais as crianças possam explorar o ambiente urbano e interagir com ele. Isso reflete uma compreensão mais ampla da cidade como direito coletivo, um espaço a ser apropriado e transformado por seus habitantes mais jovens. Conforme argumenta Lefebvre, "o direito à cidade envolve processos coletivos de apropriação e reclamação dos espaços da cidade, agregando em si vários direitos, associados a lutas pela habitação, cidadania, participação, direito à natureza urbana, direito à cultura, entre outras" (*apud* Tonucci, 2020, p. 29). Portanto, assegurar a intersecção entre o direito à infância e à cidade implica reconhecer as crianças e os bebês como sujeitos plenos de direitos, cujas vozes e experiências são fundamentais à construção de espaços urbanos mais justos e inclusivos. As práticas pedagógicas dos(as) educadores(as), ao promoverem esses direitos, podem não apenas enriquecer a experiência das crianças na cidade, mas também transformar a própria natureza de tais espaços, tornando-os mais acolhedores e equitativos a todos(as) os(as) habitantes.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional aqui apresentado resulta de uma pesquisa focada na Educação Infantil, especialmente no contexto das creches, e busca oferecer um referencial teórico e prático à formação docente, a fim de qualificar a atuação dos(as) professores(as) na construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e democrática. Por conseguinte, a proposta surge da necessidade de promover uma reflexão aprofundada sobre o papel do(a) educador(a) na promoção do direito à cidade para bebês e crianças pequenas, colocando-os no centro das discussões sobre cidadania.

A escolha teórica do *e-book* ancora-se nas discussões de autores que defendem uma abordagem crítica e transformadora da educação, como Paulo Freire e Francesco Tonucci. Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (2008), define a educação como um processo de emancipação, no qual o educando deve ser visto como sujeito ativo na construção do conhecimento. Aplicando essa perspectiva para a Educação Infantil, é possível compreender que os bebês e crianças pequenas também devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente das decisões que afetam suas vidas, mesmo que por meio de expressões não-verbais.

Já Tonucci, em "A Cidade das Crianças" (2019), reforça a importância de repensar as cidades a partir do olhar das crianças, considerando-as protagonistas no processo de construção dos espaços urbanos. Ele argumenta que esse espaço deve ser adaptado às necessidades e ao direito de participação das crianças, e não apenas ser moldado pelos interesses adultos. A partir dessas reflexões, o material propõe uma nova forma de enxergar a creche e a Educação Infantil não apenas como locais de cuidado, mas como espaços onde o exercício da cidadania se inicia.

O conceito de "direito à cidade", originalmente formulado por Henri Lefebvre (2001), também permeia a base teórica do trabalho. O autor concebe esse direito como inerente a todos(as) os(as) habitantes, no sentido de participarem ativamente da construção dos espaços urbanos, reconhecendo a cidade como um espaço coletivo e democrático. Ao aplicar esse conceito à infância, buscamos expandir a noção de cidadania, considerando os bebês e crianças pequenas como agentes

fundamentais na transformação das cidades e no processo de democratização dos espaços urbanos.

O produto educacional se baseia em três princípios fundamentais: a escuta ativa das crianças, a sua inclusão como sujeitos de direitos no ambiente urbano, e a necessidade de uma educação emancipatória. Partindo de tais premissas, o material propõe que a escuta ativa, tão central no pensamento freireano, deve ser aplicada também no segmento em foco, entendendo que as crianças se expressam de diversas maneiras — verbalmente, por meio de gestos, olhares e comportamentos. Ao valorizar essas formas de expressão, o(a) educador(a) promove a participação ativa dos bebês e crianças na construção do espaço escolar e urbano, criando um ambiente mais inclusivo e democrático.

Ademais, o *e-book* traz à tona a discussão sobre a invisibilidade dos bebês e crianças pequenas nas políticas públicas e no planejamento urbano. Embora estejam fisicamente presentes nas cidades e instituições educacionais, suas necessidades e especificidades muitas vezes são negligenciadas. Isso posto, tenciona-se justamente romper com essa invisibilidade, propondo que os(as) educadores(as) assumam um papel ativo na promoção dos direitos das crianças, tanto dentro da escola quanto no espaço urbano.

Outro fundamento essencial é a concepção de uma educação emancipatória, que valorize a autonomia e o protagonismo infantil. Nessa perspectiva, o *e-book* busca incentivar os(as) docentes a promoverem práticas pedagógicas que respeitem as crianças como seres capazes de transformar o mundo ao seu redor. Isso implica, por exemplo, incluí-las nas discussões sobre a organização dos espaços escolares e urbanos, permitindo que contribuam com suas ideias e percepções sobre o ambiente em que vivem.

6.1 Formato do *e-book*

O *e-book* será composto de seções didáticas que combinam teoria e referências de práticas consolidadas na América Latina e em outras partes do mundo, na perspectiva de experiências de bebês e crianças nas cidades. O formato foi escolhido por sua acessibilidade e capacidade de disseminar o conteúdo amplamente, alcançando professores(as) de diversas regiões do Brasil, especialmente na cidade

de São Paulo, onde a pesquisa foi realizada. Ele será oferecido gratuitamente, e o seu conteúdo será organizado da seguinte forma:

1. **Introdução ao Conceito de Direito à Cidade para Bebês e Crianças:** esta seção apresentará os principais conceitos teóricos que sustentam o trabalho, com ênfase às contribuições de autores como Paulo Freire, Francesco Tonucci e Henri Lefebvre. O objetivo é fornecer uma base conceitual sólida para os(as) educadores(as) que desejam aprofundar seu conhecimento sobre o tema.
2. **O Papel do(a) Educador(a) na Promoção da Cidadania Infantil:** esta seção abordará como o(a) educador(a) pode atuar como agente de transformação, promovendo a cidadania e o protagonismo infantil. Serão apresentados exemplos práticos de como incluir as crianças nas decisões sobre o ambiente escolar e urbano.
3. **Metodologias e Ferramentas para a Escuta e a Participação Infantil:** esta seção oferecerá sugestões de metodologias que podem ser aplicadas no dia a dia da sala de aula, com o fito de promover a escuta ativa e a participação das crianças. Inclui-se a utilização de dinâmicas, brincadeiras e atividades que permitam às crianças expressarem suas ideias e percepções sobre os espaços que ocupam.
4. **Exemplos Práticos de Projetos Pedagógicos Voltados à Cidadania Infantil:** nesta seção, serão apresentados projetos pedagógicos já implementados em creches e escolas de Educação Infantil, com foco na participação das crianças e no exercício da cidadania. Os exemplos servirão como inspiração para os(as) educadores(as) que desejam desenvolver iniciativas semelhantes em suas instituições.
5. **Conclusão e Reflexões Finais:** a seção final trará uma reflexão sobre a importância de incluir os bebês e crianças pequenas nas discussões sobre o direito à cidade, enfatizando o papel transformador que o(a) educador(a) pode desempenhar nesse processo.

6.2 Objetivos do produto educacional

O material pretende central ampliar os subsídios teóricos/conceituais para os(as) educadores(as), de forma que possam atuar de maneira crítica e transformadora no contexto da Educação Infantil, promovendo o direito à cidade e a

participação ativa de bebês e crianças pequenas. Ao final, espera-se que os(as) professores(as) sejam capazes de:

- Reconhecer os bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente da construção dos espaços urbanos e escolares;
- Incorporar práticas pedagógicas que promovam a escuta ativa das crianças, valorizando suas formas de expressão e respeitando suas individualidades;
- Desenvolver projetos pedagógicos que fomentem o protagonismo infantil e a participação das crianças nas decisões sobre o ambiente em que vivem;
- Refletir criticamente sobre o seu papel na promoção de uma educação emancipatória e inclusiva, que valorize a cidadania desde a primeira infância;
- Compreender a importância de uma educação que ultrapasse os limites da sala de aula, inserindo a escola e a creche no contexto mais amplo da cidade.

Assim, o *e-book* se propõe a ser uma ferramenta teórica e prática para docentes que desejam repensar suas práticas pedagógicas e incluir os bebês e crianças pequenas nas discussões sobre cidadania e direito à cidade. Trata-se de um convite à reflexão e à ação, que visa a transformar as creches e escolas de educação infantil em espaços de participação ativa, respeito às diversidades e promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo desta pesquisa emerge de uma problemática contemporânea: o direito à cidade para bebês e crianças pequenas, que, muito frequentemente, são invisibilizados(as) nas políticas públicas e na organização dos espaços urbanos.

O conceito de "direito à cidade", proposto por Henry Lefebvre (1968), é fundamental para a discussão sobre a inclusão de todos os cidadãos e todas as cidadãs no espaço urbano. Contudo, esse autor não discute com abrangência as infâncias e os direitos dos bebês e crianças pequenas. Por isso, procuramos fazer, na presente investigação, um diálogo com outros(as) autores(as) da área da infância. A cidade é o espaço onde a vida acontece e, para os bebês e as crianças, essa vivência deve ser garantida desde os primeiros anos de vida.

Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada partiu da seguinte questão: *“Como as professoras e professores do Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, por meio de suas práticas pedagógicas, asseguram o direito dos bebês e crianças pequenas à cidade?”*. O objetivo geral foi o de compreender de que maneira os(as) docentes de um Centro de Educação Infantil em São Paulo, por meio de suas práticas pedagógicas, atuam para garantir o direito dos bebês e crianças pequenas à cidade.

No intuito de construir possíveis respostas, escutamos docentes de um CEI por meio do grupo focal, reconhecendo a importância fundamental de dar visibilidade às vozes dos(as) professores(as) que atuam diretamente com bebês e crianças pequenas no cotidiano escolar. A escuta dos(as) docentes não apenas trouxe à tona suas percepções sobre o direito à cidade, mas também revelou os desafios e as possibilidades que emergem a partir de suas práticas pedagógicas. A participação deles(as) foi crucial para entender como vivenciam, interpretam e planejam suas práticas a partir das condições locais e das necessidades dos bebês e crianças com as quais trabalham.

Ao escutá-los(as), foi possível acessar uma perspectiva mais realista e contextualizada sobre as dinâmicas entre a creche, a cidade e os sujeitos da Educação Infantil. A partilha de experiências e percepções permitiu identificar não apenas as dificuldades enfrentadas, a falta de infraestrutura urbana e o acesso

limitado a espaços culturais e de lazer, mas também as soluções criativas e ações pedagógicas que podem ser realizadas, mesmo diante de adversidades. A experiência prática dos(as) professores(as) revela percepções importantes sobre como as cidades e os espaços urbanos podem ser utilizados, ressignificados e adaptados, a fim de promover o desenvolvimento pleno das crianças, especialmente as de menor faixa etária.

O grupo focal possibilitou captar um entendimento coletivo e plural sobre como o direito à cidade é vivenciado de maneiras diferentes a depender do território e das condições de trabalho. Essa escuta ativa reforçou a importância da formação crítica dos(as) professores(as), estimulando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ampliem o acesso das crianças aos diversos bens culturais e sociais oferecidos pela cidade. Escutar os(as) docentes, portanto, é fundamental não apenas para o diagnóstico de desafios, mas para a construção de uma educação mais justa e transformadora, que considere as especificidades dos territórios e as vozes daqueles(as) que atuam diretamente na promoção dos direitos das crianças.

A análise dos dados se debruçou sobre o papel dos(as) professores(as) na promoção desse direito e como suas práticas pedagógicas podem influenciar a maneira como os bebês e as crianças interagem e se apropriam do espaço urbano. A participação deles(as) na cidade deve ser pensada como um exercício de cidadania ativa, no qual devem ser vistos(as) não só como seres em formação, mas também como sujeitos de direitos, capazes de interagir, transformar e ressignificar os ambientes urbanos. Durante o grupo focal, os(as) professores(as) destacaram que o acesso das crianças pequenas à cidade vai muito além de simplesmente estar fisicamente nos espaços urbanos. É preciso garantir que esses espaços proporcionem experiências enriquecedoras e apropriadas para o desenvolvimento infantil e as aprendizagens dos bebês e crianças.

A pesquisa revelou a falta de infraestrutura adequada nas cidades, como a ausência de espaços culturais e de lazer, que afeta diretamente a qualidade de vida das crianças. Essa carência restringe o direito dos bebês e das crianças a uma cidade que os(as) acolha e ofereça possibilidades de interação social e cultural. Os(as) participantes enfatizaram a importância de superar tais barreiras, mencionando que, embora existam iniciativas como centros culturais e eventos comunitários, a falta de informação e divulgação limita o acesso das famílias a esses recursos. Essas

discussões ressaltaram a necessidade de ações pedagógicas que promovam experiências significativas nos espaços urbanos.

Outro ponto importante identificado foi a necessidade de se planejarem cuidadosamente as ações pedagógicas que envolvem o uso dos espaços urbanos, assegurando que os bebês e as crianças pequenas tenham suas necessidades atendidas durante as saídas e atividades externas. Os(as) docentes ressaltaram que esses passeios devem ser organizados de forma a garantir o conforto e a segurança desses indivíduos, evidenciando que nem sempre os espaços urbanos estão preparados para recebê-los(as).

Assim, os dados da pesquisa reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à cidade desde a primeira infância, com infraestrutura adequada, informações acessíveis e ações pedagógicas que promovam o contato das crianças com a cultura e o espaço urbano. Esse cenário coloca as crianças pequenas como participantes ativas da cidade, com direito a interagir e se apropriar dos espaços que também são delas.

Constatamos que o direito à cidade, tal como concebido por Lefebvre, corresponde ao acesso democrático e equitativo ao espaço urbano, garantindo que todos(as) os(as) cidadãos/cidadãs, independentemente de sua condição social, possam viver, trabalhar e se mover na cidade de maneira livre e participativa. Quando aplicado à infância, esse conceito assume contornos ainda mais desafiadores, uma vez que os bebês e crianças pequenas são frequentemente deixados(as) à margem das discussões sobre cidadania e participação. Isso se dá, em parte, pela concepção adultocêntrica que predomina tanto na formulação de políticas públicas quanto na construção dos espaços urbanos que privilegiam as necessidades e demandas dos(as) adultos(as).

Os(as) entrevistados(as) igualmente refletiram sobre a concepção adultocêntrica que permeia as instituições de Educação Infantil, algo que também influencia a forma como as crianças pequenas são vistas e tratadas nos espaços urbanos. Eles(as) destacaram que, muitas vezes, as crianças não são plenamente consideradas na formulação de políticas públicas, tampouco na organização dos espaços de educação, o que reflete a prevalência de uma visão centrada nas necessidades e expectativas dos(as) adultos(as). A noção adultocêntrica acaba por limitar as oportunidades das crianças interagirem de maneira significativa com a cidade e com os ambientes que frequentam.

Durante as discussões, os(as) professores(as) mencionaram que, nas instituições de Educação Infantil, as crianças muitas vezes são vistas como sujeitos que devem se adaptar às lógicas impostas pelos(as) adultos(as), ao invés de serem reconhecidas como agentes capazes de expressar suas próprias demandas e interesses. Eles(as) comentaram que, em diversas situações, a organização dos espaços escolares não é pensada para atender plenamente às necessidades das crianças, sendo mais voltada para facilitar a gestão e controle por parte dos(as) educadores(as). Isso inclui desde a estrutura física inadequada para o livre movimento e a exploração das crianças, até a falta de iniciativas que promovam o uso da cidade como um espaço educativo.

No entanto, eles(as) também relataram que têm se esforçado para transformar essa realidade. Assim, reconhecem a importância de proporcionar às crianças experiências que as conectem à cidade e aos seus diferentes aspectos culturais e sociais. No processo de escuta dos(as) participantes, evidenciou-se que os projetos que visam a ampliar o acesso das crianças pequenas a espaços culturais, como teatros e museus são fundamentais, porém ressaltaram-se os desafios enfrentados, como a resistência por parte de outros(as) profissionais e a falta de apoio institucional. Apesar disso, afirmam que é fundamental que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos, e que as escolas devem assumir um papel ativo na garantia desses direitos, promovendo uma educação que vá além dos muros da instituição e que inclua a cidade como parte integrante do processo de aprendizado.

Embora ainda haja uma predominância de práticas e políticas adultocêntricas tanto nas instituições de Educação Infantil quanto nos espaços urbanos, as(os) entrevistadas(os) demonstraram uma consciência crítica dessa realidade e apontaram caminhos para superá-la, colocando as crianças no centro das suas práticas pedagógicas e defendendo o direito delas de interagir, explorar e ressignificar a cidade.

No Brasil, o cenário urbano é marcado por profundas desigualdades sociais, que se refletem na organização das cidades. As crianças que vivem em áreas periféricas, por exemplo, enfrentam maiores dificuldades para acessar espaços públicos de qualidade, como parques, praças e áreas de lazer. Os(as) participantes do grupo focal destacaram essa questão, uma delas mencionou que, nas regiões mais afastadas, como Cidade Tiradentes, embora existam alguns centros culturais pela

cidade, eles estão distantes das residências, o que restringe o acesso das famílias, principalmente por conta de limitações financeiras e de transporte. Essa dificuldade faz com que muitas crianças passem mais tempo sem acesso a experiências culturais ou esportivas, limitando seu desenvolvimento e a oportunidade de interação com a cidade.

Outra professora reforçou essa perspectiva ao observar que a falta de áreas verdes e de lazer é uma realidade tanto no bairro onde ela mora quanto em outras regiões periféricas. Ela mencionou que o crescimento desordenado das cidades, com ocupações e moradias improvisadas, tem reduzido os espaços destinados ao lazer, tornando a vida nas periferias mais precária. Esse cenário é agravado pela falta de divulgação de eventos culturais, que quando existem, muitas vezes não são aproveitados pela comunidade por falta de informação. Assim, evidencia-se que as crianças nas áreas periféricas são as mais impactadas pela ausência de uma infraestrutura urbana que promova o direito à cidade, especialmente em relação ao acesso a espaços que possam proporcionar experiências enriquecedoras e significativas para seu desenvolvimento.

Muitas vezes, esses espaços são limitados, inseguros ou mal planejados, dificultando o livre brincar e a exploração do ambiente, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Segundo Tonucci (2020), “[...] uma cidade que é boa para as crianças é uma cidade onde todos viverão melhor”. Essa afirmação reforça a importância de pensar a cidade como um espaço inclusivo, que contemple as necessidades de seus cidadãos e cidadãs mais jovens e vulneráveis.

Nesse contexto, a pesquisa evidenciou que o direito à cidade para bebês e crianças pequenas precisa ser promovido desde a educação infantil, por meio de práticas pedagógicas que reconheçam a cidade como um espaço de aprendizagem e vivência democrática. As creches e pré-escolas são locais privilegiados para que esse direito seja exercido, pois são os primeiros espaços onde as crianças começam a interagir de maneira mais ampla com a sociedade e o ambiente urbano. Os(as) professores(as), nesse sentido, desempenham um papel crucial como mediadores(as) dessa relação, criando oportunidades para que as crianças explorem, conheçam e ressignifiquem o espaço urbano desde cedo.

A participação das crianças na cidade é um processo que deve ser mediado pelas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), que precisam ser sensíveis às necessidades e potencialidades dos bebês e crianças pequenas. Essas práticas

envolvem, entre outras ações, a escuta atenta das crianças, o incentivo ao brincar e a promoção de atividades que levem as crianças a explorar o ambiente urbano de forma ativa e significativa. No entanto, a pesquisa revelou que essas práticas enfrentam obstáculos significativos, tanto por limitações estruturais quanto por uma visão ainda limitada sobre o papel da infância na cidade.

Um dos principais desafios identificados pelos(as) professores(as) é a dificuldade de levar as crianças para vivências externas que permitam maior interação com a cidade. Fatores como a falta de infraestrutura adequada, a insegurança dos espaços públicos e a ausência de políticas que incentivem esse tipo de atividade são barreiras concretas que limitam a atuação dos(as) professores(as) nesse sentido. Além disso, as próprias creches e Centros de Educação Infantil (CEIs) muitas vezes carecem de recursos para promover atividades que extrapolem o ambiente escolar, o que reforça o isolamento das crianças em espaços controlados e protegidos, mas pouco conectados com a vida urbana.

Ao analisar o Currículo da Cidade da Prefeitura de São Paulo – Educação Infantil, observa-se que ele apresenta avanços significativos ao reconhecer o protagonismo infantil e a importância das interações das crianças com os espaços urbanos e culturais. No capítulo que aborda a cidade como parte integrante da formação das crianças, o documento ressalta a necessidade de promover “[...] uma escola comprometida com o contexto territorial, que promova vivências significativas” (São Paulo, 2019, p. 19). Esta visão amplia o conceito de educação para além do espaço escolar, promovendo o uso dos espaços públicos como ambientes de aprendizado.

O currículo também destaca a importância dos “territórios como elementos da vida comum” (São Paulo, 2019, p. 23), considerando-os fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, defende que os espaços urbanos, como parques e praças, devem ser acessíveis e utilizados para proporcionar experiências enriquecedoras. O capítulo que trata das interações e brincadeiras nas práticas pedagógicas reforça essa ideia ao afirmar que as crianças aprendem em “[...] espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes” (p. 24), indicando que a cidade pode e deve ser um espaço de vivência e aprendizado.

Contudo, mesmo com essas diretrizes, é necessário expandir o debate sobre como garantir o acesso das crianças, especialmente aquelas que vivem em áreas

periféricas, a esses espaços urbanos. O currículo reconhece que “[...] nem sempre os territórios são acolhedores com os bebês e as crianças” (São Paulo, 2019, p. 26), o que é particularmente relevante em regiões de vulnerabilidade social. Nesses territórios, a infraestrutura pública é limitada e o acesso a espaços como praças e parques é muitas vezes escasso ou inexistente, o que compromete a efetividade das políticas propostas.

Outro ponto relevante é o capítulo que trata das políticas públicas e da relação entre a educação e o território. O currículo menciona a necessidade de integrar as instituições de ensino com as comunidades locais, promovendo projetos pedagógicos que explorem as potencialidades dos territórios onde as escolas estão inseridas (p. 191). Essa relação entre escola, território e comunidade, contudo, ainda carece de uma maior articulação, especialmente no que diz respeito às regiões periféricas, onde os recursos são escassos e as dificuldades de acesso aos espaços urbanos são maiores.

Portanto, embora o Currículo da Cidade já promova uma visão mais ampla da cidade como um espaço educativo, ainda há a necessidade de políticas públicas mais robustas e estratégias claras que enfrentem os desafios de acesso e desigualdade urbana. Para superar essas barreiras, é necessário que o currículo avance na implementação de ações que garantam o direito de todas as crianças, inclusive as que vivem nas periferias, a usufruir plenamente da cidade como um espaço de aprendizado, cultura e desenvolvimento.

Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso das crianças aos espaços urbanos, mas também a criação de ambientes seguros, acessíveis e estimulantes para seu desenvolvimento. A cidade precisa ser pensada de maneira inclusiva, levando em conta as necessidades específicas dos bebês e das crianças, como mobilidade, segurança e oportunidades de brincar e interagir com outras crianças. Sem essa base, as práticas pedagógicas voltadas para a promoção do direito à cidade acabam se limitando a ações pontuais e simbólicas, sem alcançar uma transformação mais ampla na relação entre a infância e o espaço urbano.

Outro aspecto fundamental discutido na pesquisa é a formação docente e sua relação com a promoção do direito à cidade para bebês e crianças pequenas. A formação dos(as) professores(as) precisa ser contínua e crítica, capacitando-os(as) a

questionar as práticas pedagógicas tradicionais e a buscar novas formas de trabalhar com as crianças no contexto urbano.

A formação de professores(as) na rede de São Paulo, conforme explicitado também no Currículo da Cidade, tem buscado promover uma educação mais conectada com os territórios e com o direito das crianças, incluindo bebês, de se apropriarem da cidade. O documento ressalta a importância da formação contínua dos(as) educadores(as), reconhecendo que ela é uma condição essencial para o salto qualitativo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos bebês (São Paulo, 2019, p. 13). A proposta curricular incentiva que os(as) professores(as) repensem suas práticas pedagógicas, envolvendo-se ativamente na construção de uma educação que considera a cidade como espaço de aprendizado, inclusive para os bebês.

O Currículo ainda destaca que a formação docente deve ir além da simples transmissão de conteúdos ou do preparo de ambientes na educação infantil empobrecidos ou rígidos em regras. É necessário que os(as) professores(as) se tornem protagonistas em suas práticas pedagógicas, participando de formações que abordem não só as questões do espaço urbano, mas também o protagonismo infantil e a equidade social (p. 14). Nesse contexto, o currículo também confere visibilidade aos bebês, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e especificando a necessidade de respeitar suas formas de interação com o espaço, sejam nas interações cotidianas ou no uso dos territórios da cidade (p. 22). A formação, portanto, tem se orientado por princípios de equidade, inclusão e integralidade, com o objetivo de promover uma educação que rompa com as práticas tradicionais e se conecte com as realidades e necessidades dos territórios onde as crianças e bebês vivem e aprendem (p. 30).

Apesar desses avanços, o investimento na formação docente voltada especificamente para a promoção do direito à cidade, tanto para crianças quanto para bebês, ainda pode e precisa ser grandemente ampliado. Embora o currículo traga diretrizes claras sobre a importância de conectar a educação ao território e à cidade, o documento não fornece muitas informações sobre programas específicos de formação continuada que abordem o uso da cidade como espaço pedagógico de maneira mais profunda e estruturada, especialmente no que se refere aos bebês. Isso envolve uma compreensão ampliada do espaço público como um ambiente de

aprendizagem, onde os bebês e as crianças podem vivenciar experiências que contribuem para sua formação cidadã desde cedo.

Os(as) professores(as), ao serem formados(as) para atuar na Educação Infantil, muitas vezes são preparados(as) para lidar com a criança em um ambiente escolar limitado, sem a devida atenção ao potencial educativo da cidade. A pesquisa evidenciou que essa lacuna na formação docente impede que muitas iniciativas relacionadas ao direito à cidade sejam implementadas de maneira eficaz. É necessário, portanto, que os programas de formação ampliem as discussões sobre o papel da cidade na educação infantil, assim como sobre as estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para promover a participação ativa das crianças nos espaços urbanos.

No segmento em foco, esses(as) profissionais desempenham papel essencial na promoção e ampliação da participação de bebês e crianças pequenas no espaço urbano, e esse processo começa pela escuta ativa. A escuta é o primeiro passo para reconhecer bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos. Sem esse reconhecimento, o conceito de direito à cidade para essa fase inicial da infância não pode ser efetivamente concretizado. Ao escutar as crianças, os(as) educadores(as) passam a entender suas necessidades, interesses e formas de se relacionar com o mundo, o que é essencial para que possam atuar como mediadores(as) na integração dessas crianças aos espaços urbanos.

Reconhecer os bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos envolve dar valor às suas expressões e interações, mesmo as não verbais, permitindo que suas percepções sobre o espaço urbano sejam levadas em conta no planejamento pedagógico. Portanto, a escuta é a base para que os(as) professores(as) reconheçam e respeitem os bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos. A partir desse reconhecimento, é possível planejar ações que conectem as crianças aos espaços urbanos, garantindo que eles(as) sejam vistos(as) e escutados(as) em suas experiências na cidade. Sem essa escuta, qualquer tentativa de promover o direito à cidade ficará limitada, pois o ponto central — a consideração dos bebês e das crianças como cidadãos e cidadãs com direitos plenos — não terá sido devidamente estabelecido.

Cabe ressaltar que escuta aqui está sendo compreendida como uma postura ética, de compromisso com o(a) outro(a), o que exige disponibilidade, atenção, presença, respeito e amorosidade frente a alguém que se reconhece como sujeito de

direitos, dotado de autonomia e de uma leitura de mundo particular (Silva et al., 2023). Assim, a escuta se torna a chave para abrir caminho à participação plena dos bebês e das crianças no ambiente urbano.

Retomando a pergunta orientadora desta pesquisa: *“como as professoras e professores do Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, por meio de suas práticas pedagógicas, asseguram o direito dos bebês e crianças pequenas à cidade?”*, verificamos, a partir da análise dos dados, que as saídas para os espaços urbanos pelas crianças pequenas e bebês na creche onde a pesquisa foi realizada ocorrem de maneira pontual, sem um trabalho sistemático voltado para a interação frequente com a cidade. Essa observação indica que, embora haja iniciativas isoladas de exploração dos espaços públicos, como visitas a praças e pequenos passeios ao redor da escola, essas ações não estão integradas de forma estruturada no cotidiano pedagógico. Esse cenário reflete os desafios impostos pela invisibilização das faixas etárias mais jovens, tanto nas políticas públicas quanto no planejamento urbano, o que limita o acesso contínuo e organizado a esses espaços. O grupo focal destacou a relevância de atividades culturais e esportivas, mostrando que elas não só enriquecem o aprendizado escolar como também fortalecem o senso de comunidade entre as crianças.

Nesse contexto, no intuito de promover e ampliar a participação de bebês e crianças pequenas no espaço urbano, é essencial repensar essa relação e propor estratégias que transcendam ações pontuais. Uma maneira de avançar nesse sentido é fortalecer, como já discutido neste material, a escuta como base para o planejamento pedagógico. Os(as) professores(as) precisam escutar e observar atentamente os bebês e as crianças, atentos(as) às suas curiosidades e necessidades, o que permitirá criar experiências mais contínuas e profundas de interação com o espaço urbano.

Além disso, uma abordagem mais sistemática pode ser desenvolvida a partir da inclusão regular de passeios curtos ao redor da unidade escolar no planejamento pedagógico, tornando esses momentos de exploração uma parte constante da rotina educativa. Esses passeios podem ser oportunidades para as crianças, desde muito pequenas, conhecerem e vivenciarem o espaço urbano de maneira gradativa e segura, apropriando-se dos ambientes no entorno da creche.

Outro ponto importante é a integração mais ativa das atividades oferecidas pelos CEUs e outros centros culturais ao planejamento pedagógico. Ao utilizar esses espaços de forma recorrente, os(as) professores(as) podem garantir que os bebês e as crianças tenham acesso não apenas ao seu entorno imediato, mas também a atividades culturais e esportivas que ampliam suas interações com a cidade. Esses momentos de contato com o espaço urbano devem ser planejados a partir das escutas realizadas pelos(as) professores(as), assegurando que sejam significativos para as crianças. Os(as) professores(as) reforçaram que os planejamentos pedagógicos podem se beneficiar de uma maior articulação com centros culturais locais, ampliando o alcance dessas iniciativas.

Portanto, para promover e ampliar a participação de bebês e crianças pequenas no espaço urbano, os(as) professores(as) precisam transformar essas iniciativas pontuais em um trabalho sistemático, fundamentado na escuta ativa e na inclusão frequente da cidade no currículo pedagógico. Esse movimento contribuirá para garantir que, mesmo diante dos desafios impostos pela invisibilização das crianças nas políticas públicas e no planejamento urbano, as crianças possam exercer seu direito à cidade de forma plena e contínua.

O *e-book* interativo, que será elaborado como produto desta pesquisa, busca justamente sensibilizar os(as) professores(as) para essa temática, oferecendo conteúdos que abordam a infância, o espaço urbano e a cidadania de maneira integrada. Mais do que uma ferramenta pedagógica, o *e-book* pretende ser um convite à reflexão, provocando os(as) educadores(as) a repensarem suas práticas e a explorarem novas possibilidades para a promoção do direito à cidade desde a primeira infância. Ao trazer exemplos práticos e reflexões teóricas, o material pretende contribuir para que os(as) professores(as) ampliem sua atuação e promovam uma educação mais conectada com o espaço urbano e com as necessidades das crianças.

A promoção do direito à cidade para bebês e crianças pequenas é um desafio que exige a articulação de políticas públicas inclusivas, práticas pedagógicas inovadoras e uma formação docente crítica e contínua. A pesquisa revelou que, embora haja avanços na conscientização sobre a importância desse direito, ainda existem barreiras significativas a serem superadas, tanto no nível estrutural quanto cultural. A cidade, enquanto espaço de circulação, interações e aprendizados, precisa ser repensada para incluir as crianças em suas dinâmicas cotidianas, garantindo que elas possam se apropriar dos espaços urbanos de maneira ativa e significativa.

Os(as) professores(as) têm um papel central nesse processo, pois são mediadores(as) fundamentais da relação das crianças com a cidade. Ao promover práticas pedagógicas que valorizem a exploração do ambiente urbano, eles(as) contribuem para a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e participativos(as) desde os primeiros anos de vida.

A pesquisa destacou a importância de escutar as crianças, especialmente os bebês, que, embora não se expressem verbalmente, comunicam suas necessidades e desejos de maneiras diversas. A inclusão das vozes e escutas infantis nas políticas públicas e no planejamento urbano é fundamental para a construção de cidades mais justas, equitativas e democráticas, onde todos os cidadãos e todas as cidadãs, independentemente de sua idade, possam exercer plenamente seu direito à cidade. Em conclusão, espera-se que este trabalho contribua de forma relevante para o avanço das pesquisas, e que as implicações teóricas e práticas aqui discutidas sirvam como base para futuras investigações e intervenções.

REFERÊNCIAS

AMANAJÁS, Roberta. KLUG, Letícia Becalli. Direito à cidade, cidades para todos e estrutura sociocultural urbana. In: A Nova Agenda Urbana e o Brasil: insumos para sua construção e desafios a sua implementação. **Repositório do conhecimento do Ipea**. 2018, p. 29-44. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8622>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O aprendizado do direito à cidade**: Belo Horizonte – a construção da cultura pública. Educação em Revista: Belo Horizonte, n. 26. 1997.
Bardin, Laurance. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Dados Qualitativos. In: BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução a teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p.147- 202.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes: 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Beirão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1992.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: <https://normas.leg.br/api/binario/d9c9c09c-ee80-42c9-a327-20fd195213c7/texto>
Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.257**, de 10 de julho de 2001. Dispõe sobre o Estatuto da Cidade. Diário Oficial da União. Edição n.º 133. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm Acesso em: 20 out. 2023.

BRITO, Fausto. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. **Revista Estudos avançados**, ed. 20, v. 57, 2006.

CAPITAL SP. Notícias: **Mutirão de limpeza em São Mateus**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2013. Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/sao_mateus/w/noticias/41079. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARVALHO, Levindo Diniz; SEIXAS, Eunice Castro; SEIXAS, Paulo Castro. A infância urbana nas ciências sociais: problemáticas e desafios metodológicos. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 23, 2023.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Marli; NIEHUES, Mariane. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico Científica**, v. 3, n. 1, 2012.

ESTEVENS, Ana. Que direito à cidade? Crianças, espaço público e produção de cidade. In: GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I. dos; LEITE, M. C. S. (org.). **Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2021.

FERNANDES, Márcia Rodrigues. **A criança e o brincar científico na educação infantil**. 124f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana. Lúcia. G. Primeiros passos fora da esfera privada da casa, primeiros passos na creche: encontro com as diferenças. In: GOBBI, Marcia A; LEITE, Maria Cristina Stello; ANJOS, Cleriston Izidro dos. (org.). **Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2021, v. 01, p. 63-73.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 198f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v.1, n. 3, p. 6-9, dez. 2003/mar. 2004.

FORTUNATI, Aldo. **A educação Infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Tradução. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1985].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 55 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1996].

FREITAS, Gilberto Passos. **Direito à moradia**: ocupações irregulares, regularização fundiária e segurança pública. Migalhas, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/326632/direito-a-moradia-ocupacoes-irregulares-regularizacao-fundiaria-e-seguranca-publica>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Cíntia G. **Educação Infantil**: da visão assistencialista à educacional. Revista Interfaces da Educação, v.2, p. 86-94, 2012.

Fundação Bernard van Leer. **Iniciativa Urban95**: Planejando cidades a partir da perspectiva de uma criança. Disponível em: <https://bernardvanleer.org>. Acesso em: 10 nov. 2024.

Fundação Van Leer. **Cidades para a primeira infância**: Estudo de caso em Copenhague. Disponível em: <https://bernardvanleer.org>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: **Congresso de educação básica**: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. Anais do evento, Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18.

GARLING Tommy.; VALSINER, Jaan. (Org.). **Crianças dentro do ambiente**: Para uma psicologia da prevenção de acidentes. Nova Iorque: Plenum Press, 1985.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, Líber Livro, 2005.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (org.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. Trad: Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras. 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBATO, Carolina.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. Rev. A criança e a creche. v. 4 n. 1, 2017.

GOBBI, Marcia Aparecida; LEITE, Maria Cristina Stello; DOS ANJOS, Cleriston Izidro (org.). **Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2021.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275–290, 2008.

GONZALEZ, Sara Calado; DIAS, Ricardo Cunha; SEIXAS, Paulo Castro. **As crianças no planejamento urbano participativo: percepções institucionais a partir dos municípios de Almada e Sintra**. *Cidades. Comunidades e Territórios*, n. 44, 2022.

GUERRA, Isabel. O planejamento no contexto de uma sociologia da ação. As rearticulações teoria-prática no campo da Sociologia e Planejamento. **Cidades – comunidades e territórios**, n. 10, p. 13-24, jun. 2005.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. O direito à cidade. Trad. Jair Pinheiro. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89. jul/dez. 2012.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ITURRA, Raúl. **O Imaginário das Crianças: os silêncios da cultura oral**. Lisboa: Fim do Século Edições, 1997.

JACOBS, Jane. **Morte e vida nas grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. Theorizing Childhood (Cambridge: Polity). In: JENKS, C. **Childhood**. London, Roudedge, 1998.

KONRATH, Raquel Dilly (org). Roda de Conversa na e da Educação Infantil. São Leopoldo: Oikos, 2013,

KRAMER, Sonia (org.). Infância e educação infantil. Papirus Editora, 1999.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da infância**. A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, p. 15-33, 2004.

KUHLMANN, Moysés Jr. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos.(org.). **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação. Contemporânea).

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 2001.

LEITE, Edna Xenofonte. **Educação infantil e formação docente**: desafios de professoras egressas do curso de pedagogia da URCA. 2019, 216p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVERETT, Stephens. **Children and young people's spaces**: Developing practice, p. 9-24, 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. Quando uma palavra toca a outra: topogênese e ensaios sobre a espacialização da vida de bebês e crianças e o direito a (outra) cidade. O desacostumar em formas de bicos. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 23, p. e-42145, 2023.

LYNCH, Kevin. **The Image of the City**. Cambridge: M. I. T. Press, 1960.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emilia: Reggio Crianças, 1999.

MARSHALL, Thomas. H. **Cidadania e Classe Social**. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia. 2002.

MELONI, Adaliza. **Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP)**: uma análise da visibilidade de crianças. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

MENDONÇA, Karla JR de; PIRES, Flávia Ferreira. **“A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”**: crianças e direitos de participação. *Educação e Pesquisa*, v. 46, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOROSINI, Marilia Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em avaliação e educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 659-674, 2014.

NETO, Carlos. **Libertem as Crianças**. Lisboa: Contraponto, 2020.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A creche no Brasil**: mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.14, n.1, p43-52, 1988.

OSTETTO, Luciana. Introdução. In: PILLOTTO, Silvia *et.al.* **Uma educação pela infância**: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental. Joinville, SC: Editora Univille, 2009, p.11.

PASCHOAL, Jaqueline; DE OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes; DE OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. Formação e construção da docência na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, p. 158-168, 2020

RIBEIRO, Raiana. Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos. **Educação e Território**, São Paulo, 2016.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia; FREITAS, Rosângela R. Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 1, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche - 1984. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Escola Nacional de Administração Pública (Brasil). 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. b. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SAO PAULO (SP). **Mutirão de limpeza no Pró-Morar Rio Claro**. Prefeitura de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/sao_mateus/noticias/?p=48343. Acesso em: 10 nov. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.

SAVIO, Donatella. BONDIOLI, Anna. (org.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013.

SERRÃO, Célia Batista; BARROS, Joana da Silva. Luta por direitos: o necessário enfrentamento à invisibilidade política. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida et al. **O direito das crianças à cidade**: perspectivas desde o Brasil e Portugal. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 2022.

SIFUENTES, Mônica. **Direito fundamental à educação**: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

SILVA, Marta Regina Paulo da Paulo Freire e as crianças: um convite à infância. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, 2016.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Criança, infância e cidadania: diálogo de inspiração em Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, p. 359-379, 2021.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos De Educação**, 58, 2018.

SOARES, Ademilson de Sousa. A **(não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios**. 2022. 409f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade. *In*: PINTO, M., SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública. *Educ. Teoria Prática*, p. 147-162, 2010.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. O direito e a justiça do menor. **Revista dos Tribunais**, v. 650, p. 12, 1989.

TELES, Fabricia Pereira. **O brincar na educação infantil com base em atividades sociais**, por um currículo não encapsulado. 2018. 216f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295p.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perda de diretos! *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295p.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa... afinal, para que serve a avaliação das escolas? **Cadernos Cedex**, v. 36, p. 155-174, 2016.

TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela. A (c) idade importa! Conceções, experiências e deambulações de crianças pequenas. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 23, p. e41964, 2023.

TOMÁS, Catarina. **“Participação não tem idade”**: participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e educação*: Editora Unijuí, n.º 78, 2007.

TONUCCI FILHO, João Bosco Moura. CRUZ, Mariana de Moura. O comum urbano em debate: dos comuns na cidade à cidade como comum? **Revista Brasileira Estudos Urbanos Regionais**, São Paulo, v.21, n.3, p.487-504, set-dez, 2019.

TONUCCI, Francesco. **A Cidade das Crianças**. Matosinhos: Kalandraka, 2019.
TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020.

TOREN, Christina. Anthropology as the whole science of what is to be human. In: FOX, Richard G.; KING, Barbara J. (Eds.). **Anthropology beyond culture**. New York: Oxford, 2002. p. 105-124.

TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. **Conhecer para pertencer**: a relação criança, escola e cidade. Tese (doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Educação nas Ciências; Ijuí, Brasil.

UNICEF. **Cidades amigas da criança**: Relatórios e práticas. Disponível em: <https://unicef.org> . Acesso em: 10 nov. 2024.

VANDENBROECK, Michel. Vamos discordar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 2, p. 13-22, 2009.

VANTI, Elisa dos Santos. Filosofia e currículo para a infância: alcances do (s) método (s) froebeliano (s) na educação pré-escolar. **Educação e filosofia**, v. 16, n. 32, p. 97-115, 2002.

VICENTE, Agleide Jesus; SILVA, Marta Regina Paulo da. A participação política das crianças pequenas na autoavaliação da qualidade da educação infantil: contribuições desde Paulo Freire. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 23, n. 2, p. 203-224, jul.-dez., 2020.

Winnicott, DW O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1982.
ZEIHER, Helga. Shaping daily life in urban environments. In: CHRISTENSEN; O'BRIEN (Ed.). **Children in the city**: home, neighborhood and community. London: Routledge Falmer, 2003. p.66-68.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Transcrição do grupo focal

Pesquisadora: Vou colocar aqui [o gravador] porque ele grava bem. Antes, vou falar um pouquinho sobre o tema: por que eu o escolhi? De onde veio a escolha? Acho importante que vocês saibam para ter uma noção do assunto que vamos abordar e tudo mais. Na verdade, eu fiz um curso, na verdade, não foi um curso, foi uma aula como aluna ouvinte durante a pandemia, na USP, que foi muito legal. Foi uma aula à distância com uma professora que fala muito sobre esse tema. Ela tem um livro chamado: “Educação, Criança e Direito à Cidade”. E aí eu comecei a pensar, que legal, direito à cidade, o que é isso, né? Na própria aula dela, comecei a estudar e, mesmo como aluna ouvinte, tive que apresentar um trabalho com o pessoal. E foi aí que conheci o termo “direito à cidade”, que vem de um autor chamado Henri Lefebvre, um autor francês, que coloca a cidade como algo maior. Acho que isso se conecta muito com a reunião pedagógica que tivemos hoje, porque a cidade é onde vivemos, né?

Dentro desse seminário que apresentei, havia um autor senegalês, chamado Felwine Saar, que tem uma concepção, um conceito de bairro, de comunidade, de cidade, focando na questão da coletividade, de ter lugares mais humanizados, com mais hortas, mais verde e com espaços como pontos de ônibus que sejam acolhedores. Eu sei que essa é uma realidade muito distante, mas é uma perspectiva futurista de bairro e de comunidade, para que as pessoas se sintam parte daquele lugar, se sintam pertencentes àquele espaço. Então, quando olhamos ao nosso redor, é sobre isso que vamos conversar hoje. Podemos refletir sobre nossa experiência como pessoa, como cidadão e cidadã na cidade e, ao mesmo tempo, ter esse olhar de professor para o território. Será que há acesso? Como essas pessoas moram? Como vivem? Qual é o acesso delas a lugares culturais, se é que existe algum? E o trajeto para a escola, será que é pensado para a criança ou não?

Pensando nisso, o mestrado profissional exige que eu faça um produto para aplicar o que estou estudando. O meu produto será um *e-book*, que oferecerá uma formação sobre essa temática, que é o direito à cidade, para ser usado na formação de professores. É preciso sempre haver uma intervenção no local onde você está

realizando a pesquisa. Isso é obrigatório. É uma regra desse tipo de mestrado profissional, que é diferente do outro tipo de mestrado, onde você pode se concentrar apenas na bibliografia. Nesse, você precisa criar um produto relacionado ao tema de pesquisa e ao local onde está pesquisando.

Então, pensei: como vou aplicar isso ao lugar onde estou? Poderia fazer em Santo André ou aqui mesmo, e aqui, desde que cheguei, desenvolvi uma relação muito forte. Tenho essa coisa de, graças a Deus, onde estou, procuro fortalecer os laços. Tenho um vínculo com este lugar. Tanto que, quando saí, senti um pouco a falta e, quando voltei, estranhei, mas gosto da comunidade, respeito-a. E tenho preocupação em fazer o melhor. Desde que cheguei aqui, observei, reparei: “Nossa, quantas coisas, quantas faltas e ausências sinto nesse território, sabe?” As características das famílias, as características do lugar, o quanto isso marca as crianças, né? E aí pensei: o que posso fazer para adequar minha prática com essa pesquisa, com essa questão do direito à cidade? Meu tema pode até mudar, porque o tema vai se ajustando, não a temática em si, mas a formulação da frase pode mudar. Por enquanto, o título é: *“Por uma prática docente transformadora: a creche a serviço do direito dos bebês e das crianças pequenas à cidade”*. Faço questão de destacar aqui dois marcadores: bebês e crianças pequenas, porque a criança de EMEI já é outro campo de estudo. Então, estamos falando dos bebês e das crianças pequenas. E como nossa prática pode interferir ou não nisso?

Tenho uma hipótese, que depois compartilho com vocês, para não confundir ou direcionar muito agora. A problemática da minha pesquisa é: como as professoras e professores do CEI, no município de São Paulo, por meio de suas práticas pedagógicas, atuam na perspectiva de colaborar para o direito dos bebês e das crianças pequenas à cidade? Parece complicado, né? Como se faz isso? Afinal, quando falamos em bebês, é algo muito específico.

P1: Posso fazer uma pergunta?

Pesquisadora: Pode.

P1: Quando você fez a leitura, percebi que você mencionou o termo "creche". Agora, você está falando de CEI. Antigamente, as creches usavam muito essa nomenclatura,

e algumas mantenedoras ainda utilizam "creche" quando o prédio pertence a elas. Já quando o prédio é da prefeitura, é chamado de CEI. No nosso caso, é CEI.

Pesquisadora: É uma questão que ainda estou discutindo. Na pesquisa, no campo geral, o termo mais conhecido é "creche". CEI é uma especificidade histórica de São Paulo. Talvez eu até use "Centro de Educação Infantil", embora seja um nome bem longo. Ainda estou decidindo se vou manter o termo "creche". Por exemplo, em Santo André, ainda se usa "creche". Mas aqui em São Paulo, temos uma questão histórica que explica a mudança do nome, relacionada a uma mudança de conceito. Ainda estou avaliando isso. Na pergunta, já usei "CEI" porque aqui é o termo mais adequado; a pergunta precisa ser direta, entende? Bom, vou começar então com a primeira questão. Na verdade, vou pedir que cada um de vocês diga o nome, a formação acadêmica, algo básico, o tempo de trabalho na educação infantil, o tempo de trabalho aqui no CEI, e se vocês conhecem o território onde atuam, se possuem vivências nesse lugar. P2, vou começar com você. Por favor, diga seu nome completo, porque depois preciso anotar tudo.

P2: Eu sou P2. Formação em Magistério, Pedagogia, Enfermagem, Trabalho desde 2009, mas antes de vir para cá, eu trabalhei um ano e meio. Tem 16 anos que trabalho nesse CEI.

Pesquisadora: Diga se você conhece o território onde você atua, se você tem alguma vivência aqui nesse território.

P2: Eu não tenho vivência pessoal neste território, mas, devido aos 16 anos que trabalho aqui, considero que conheço um pouco a área ao redor. Venho a pé e passo por vários locais e ruas do entorno. Além disso, já realizamos vários passeios pelos arredores.

Pesquisadora: Ok, legal. P3 seu nome, formação acadêmica, tempo de trabalho na educação infantil.

P3: Meu nome é P3. Na Educação infantil faz uns 10 anos [que trabalho], mas no CEI, na rede de São Paulo, faz 6 anos que eu estou. Anteriormente eu trabalhava na Prefeitura de Mauá.

Pesquisadora: Esses 6 anos você trabalhou sempre com bebês?

P3: Sempre trabalhei com bebês, até assumir a sala. Fiquei um tempo como módulo, dependendo do ano e das necessidades que surgiam, como quando algum professor se afastava. Já faz seis anos que trabalho praticamente só no berçário.

Pesquisadora: E você conhece o território? Você participa de alguma coisa nesse território?

P3: Não, eu não conheço bem o território. Conheço apenas o caminho que faço até aqui, onde passo por alguns locais que são bastante precários e vulneráveis. Às vezes, fico refletindo sobre a minha posição, sobre onde cheguei, e me questiono sobre os direitos dessas crianças e dessas pessoas. Por que elas não têm os mesmos direitos? Mas isso é uma reflexão que sabemos ser muito ampla, ligada a políticas públicas que precisariam ser resolvidas; mas é difícil. E é isso.

Pesquisadora: Acho que é isso. Você possui vivências nesse lugar. Não é porque você veio trabalhar aqui, mas mora em outro lugar. Disso pode falar sobre esse olhar. P5.

P5: [Meu nome é] P5. Eu atuo na educação desde o ano 2000.

Pesquisadora: 24 anos.

P5: Quando comecei, foi em uma entidade social, em 2010. Depois de dez anos na mantenedora, em 2010, comecei a atuar como professora na Rede de São Paulo, e nesta unidade comecei em 2013, completando agora dez anos. Sobre o território, ah, desculpa, esqueci de falar sobre a minha formação: tenho Magistério, Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil, com especialização. Conheço a região porque

já morei por um ano e meio no Rodolfo Pirani, então conheço o entorno, também por ter trabalhado em outra escola na região, no Jardim Santo André, onde fazia o percurso diário. Olhando o mapa que usamos em nossa formação hoje, percebo muitos lugares por onde já passei e vejo que estão bem mais populosos, porque antes havia mais áreas verdes. Agora, esses espaços foram ocupados, e eu fico pensando: e as áreas de lazer para o pessoal? Infelizmente, não há muitos recursos. No bairro onde moro atualmente, São Rafael, vejo a mesma coisa: falta de espaços adequados, como a P3 mencionou. Ficamos com essas inquietações, né? Por que não há mais acesso? Há muita moradia, muita invasão, e percebemos uma precariedade nesse sentido.

Pesquisadora: P4.

P4: Meu nome é P4. Minha formação inclui Magistério e Pedagogia. Concluí o Magistério em 1994 e comecei a atuar na rede conveniada em 1997. Trabalhei vários anos na rede conveniada e entrei na Prefeitura de São Paulo em 2006. Estou há 15 anos nesta unidade. Moro neste bairro desde os meus dez anos; este ano farei 50. Quando me mudei para cá, era conhecido como Conjunto Habitacional; ainda não era um bairro, apenas um conjunto habitacional. Vim logo depois que a Prefeitura cedeu o espaço para pessoas que vinham de áreas de enchente e invasões. Foi a primeira casa que meus pais compraram como própria. Era apenas um cômodo da Cohab, grande. O bairro foi construído sobre um aterro sanitário, então havia muitos urubus, cheiro de resíduos de lixo e carniça. Havia duas lagoas de chorume no fundo, tornando a área bastante precária. Naquela época, ainda não existia o bairro Jardim São Francisco, que era ao lado, e participei de toda a formação do bairro lá também. Fiz trabalho voluntário na Pastoral da Moradia e acompanhei todo o processo de mutirão na construção das casas. Hoje moro no Jardim São Francisco, então conheço bem a região, todas as mudanças que sofreu ao longo dos anos e a maioria dos projetos sociais realizados aqui.

Pesquisadora: P1.

P1: Meu nome é P1. Sou formada em Pedagogia e atuo na educação desde 2014. Estou na Prefeitura desde 2017. Antes, trabalhava na rede conveniada com a faixa etária dos maiores, que era MG-2. Quando comecei na Prefeitura e o berçário foi iniciado, passei a atender crianças de 0 a 3 anos. Sou formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Infantil, Documentação Pedagógica e TEA, com formação em ABA para crianças com autismo. Estou aqui há quatro anos. Conheço um pouco a comunidade porque mantenho contato maior com as famílias que atendo, através de WhatsApp e também visitando as casas das crianças. Além disso, utilizo os espaços da comunidade, como a hidroginástica no CEU e o cinema para eventos e teatro aos finais de semana.

Pesquisadora: Depois vamos retomar um pouco e você fala um pouco sobre a experiência das suas filhas, especialmente em relação ao uso dos espaços culturais e o que você utiliza ou não no bairro. Agora, farei uma pergunta geral; quem quiser responder, fique à vontade. Para aqueles que estiverem mais quietos, vou dar umas cutucadas.

P2: Pode complementar?

Pesquisadora: Sim, fica à vontade para vocês complementarem. Para vocês, o que significa o direito a cidade? Esse é sobre esse direito para bebês e crianças. Vocês já pensaram sobre isso? O que significa direito à cidade assim? Vocês já pararam para pensar direito a cidade?

P1: Eu já havia refletido sobre o direito à cidade, especialmente porque moro em uma região que não conta com alguns recursos disponíveis aqui, como o CEU ou uma Casa de Cultura tão próxima. Na Cidade Tiradentes, onde eu moro, existem dois CEUs, mas ficam um pouco distantes da minha casa. Percebo que as crianças passam mais tempo na rua, ociosas, mesmo morando em apartamentos. Elas têm acesso às brincadeiras tradicionais de antigamente, mas não têm tanto contato com esportes, lazer, espetáculos ou cinema, como acontece aqui com o CEU, que oferece essas oportunidades. É por isso que utilizo mais os recursos disponíveis aqui. As coisas acabam ficando mais distantes; por exemplo, para chegar a um museu, pode levar até uma hora, e para o museu indígena, quase duas horas. Isso acaba

restringindo o acesso das famílias, especialmente pela questão financeira. Atualmente, a passagem é gratuita aos domingos, mas os espetáculos podem acontecer em diferentes horários, o que também pode ser um problema. A questão financeira realmente dificulta o acesso das famílias a esses eventos.

P2: Eu vejo o direito à cidade como um direito à educação de qualidade. A criança, apesar de viver e morar em um determinado lugar, precisa ter contato com várias culturas. Além das culturas ao seu redor, é importante que ela tenha acesso a outras. Como diz Pierre Bourdieu, o capital social e o capital cultural são fundamentais para o desenvolvimento de uma pessoa, tanto para adultos quanto para crianças. Se a criança cresce tendo contato com diversas culturas, ela percebe que a cultura dela não é única e que existem outras. Esse contato é um direito que a criança tem para obter uma educação de qualidade. Educação de qualidade não se limita ao ambiente local, mas envolve interação e exposição a diferentes culturas. Trabalhar com crianças para que elas conheçam outras culturas é essencial.

Pesquisadora: A cidade é um todo.

P2: Quando cheguei aqui, conhecíamos bem o entorno. Fazíamos muitos passeios: ao CEU, à feira livre, e conhecíamos os locais que as crianças utilizavam, como o campo de futebol. Mas por que não levar essas crianças a outros lugares? Enfrentei muita resistência, com a argumentação de que dar esse tipo de passeio dá trabalho e que não era necessário. Porém, é um direito da criança ter acesso a uma educação de qualidade.

Quando trabalhei na Prefeitura, no Ipiranga, a professora desenvolveu um projeto muito interessante sobre pintura e literatura, e levamos as crianças à Pinacoteca. Muitos questionaram: “Mas para que as crianças vão conhecer a Pinacoteca?” A resposta é para elas conhecerem outras culturas. Foi um trabalho muito enriquecedor. No ano retrasado, fomos ao Teatro Cultural, e também houve resistência, com a dúvida de como as crianças se identificariam com a orquestra. Mas essas experiências são fundamentais para a formação delas.

Pesquisadora: No Teatro Municipal né?

P2: Sim, no Teatro Municipal. Nós fomos lá e eu fiz a filmagem. Fiquei encantada ao ver como todos estavam paralisados, olhando para a orquestra sinfônica, e, ao final, todos aplaudiram. Cabe a nós, como educadores, proporcionar essas experiências para as crianças, especialmente porque elas têm acesso restrito a eventos culturais e seus pais podem não ter tempo, enfrentar dificuldades financeiras ou falta de conhecimento para levá-las. É fundamental que nós, professores, conheçamos e ofereçamos mais cultura. Atualmente, temos uma verba de R\$ 2.000,00 para eventos culturais, e não podemos deixar essa oportunidade passar. É trabalhoso e requer atenção, mas é nossa função e um direito das crianças.

Pesquisadora: O direito a cidade.

P2: Esse direito de direito, direito a educação de qualidade para essas crianças.

Pesquisadora: P3.

P3: É mais para complementar mesmo. Estava assistindo ao vídeo da Sueli Amaral, que aborda exatamente isso: o direito à educação de qualidade. Ela destaca que, desde o nascimento, seja na educação infantil, no ensino fundamental, médio, ou na educação de jovens e adultos, a qualidade da educação deve ser garantida. A educação precisa ter essa garantia. Lembrei da fala do P2 e do que ele mencionou. Muitas vezes, ouvimos ou até mesmo dizemos que algumas crianças ou bebês vêm para a escola apenas para comer. Se uma criança vem para comer, devemos oferecer o melhor alimento possível. Se ela chega com odores ou com roupas sujas, damos um banho e oferecemos o melhor para ela. Mesmo não conhecendo bem o entorno, conhecemos as crianças que chegam até nós, e sempre devemos oferecer o melhor. Garantir a qualidade não é uma questão de querer, mas sim um direito da criança e um dever nosso como cidadãos e professores. Devemos fazer valer esses direitos.

Pesquisadora: Sim, com certeza. Quando pensamos em bebês, enfrento um grande desafio na pesquisa, e preciso escrever um artigo sobre isso. O tema é a invisibilidade dos bebês, porque é difícil encontrar pesquisas sobre o assunto. Muitas vezes, ao pensar em bebês, há uma falta de compreensão. Por exemplo, uma professora da

minha banca, que é da área urbanista, não se conformava com essa questão. Ela traz um olhar externo e pergunta como conseguimos lidar com isso. Para adultos que não trabalham com a primeira infância, pode parecer impossível, mas sabemos que é viável. Temos que encontrar maneiras de viabilizar isso. Não sei se estou me alongando demais, mas preciso ouvir mais de vocês.

P5: Pensando no que a P3 mencionou, lembrei também que a Sueli usou muito a palavra "privilégio". Mas você acha que é um privilégio? Não, não é um privilégio; é um direito que precisamos assegurar. No passado, era muito difícil por causa da demanda, e a forma como isso foi feito pode ser debatida. A ampliação de vagas é uma questão separada. Hoje, bebês e crianças têm esse direito. Existem unidades oferecendo vagas, e eles podem vir e estar conosco. E quando estão aqui, a qualidade deve ser garantida.

Sobre o direito à cidade e ao bairro, pensei em uma praça próxima de casa. Ela é muito grande e tinha brinquedos, mas infelizmente foram danificados. Atualmente, as crianças e adolescentes usam o espaço para acesso ao Wi-Fi, que é livre. Vivemos em uma era em que a tecnologia tem grande importância. Eu já pensei em tentar recuperar os brinquedos danificados, mas hoje eles são usados principalmente para o celular. A função da praça, da área verde, acabou se tornando um marco, uma referência, até mesmo para eventos na igreja, como "próximo à praça do Wi-Fi". Então, a praça virou uma referência importante.

Pesquisadora: Interessante isso.

P5: Do lado, tem um CCA (Centro da Criança e do Adolescente) e, na mesma rua, há a Casa de Cultura, que foi uma conquista recente para o bairro. No ano passado, até a escola participou dessa conquista, não é mesmo? Então, nesse sentido, embora as coisas estejam se ampliando, ainda há espaço para melhorias. Um ponto importante é a divulgação: as pessoas moram ali perto, e muitos não sabem onde ficam esses locais. Já mencionei isso para alguns moradores, e eles ficam surpresos ao saber que o CCA está ali e que, se forem um pouco mais adiante, encontrarão a Casa de Cultura. É fundamental melhorar a divulgação para que as pessoas possam acessar esses recursos. Muitas vezes, há coisas no bairro que não são utilizadas

simplesmente por falta de informação. Portanto, é importante focar na divulgação, pois isso também é um direito.

Outra coisa que marquei é que, ao falar sobre direitos importantes para os pequenos, às vezes achamos que só adolescentes precisam desses espaços. Como você mencionou, o cuidado na primeira infância está tão presente que outras atividades podem parecer desnecessárias. Hoje, na nossa roda de formação, a professora Alessandra, do Mini Grupo 2, comentou sobre um passeio: uma criança da turma dela fala quase todos os dias sobre o dia em que foi à piscina do CEU com o *Professor 2*. Esse passeio foi marcante para ele. Embora ele pudesse ter ido com a família, a escola proporcionou essa experiência, e isso fez uma grande diferença. Portanto, também temos o dever de divulgar mais sobre as atividades da escola. É crucial fazer esse link de divulgação, pois isso também faz parte do direito da criança.

Na EMEF onde trabalhei, fomos uma vez à Sala São Paulo, e até hoje conheço uma pessoa que comenta sobre esse dia, lembrando do espaço e do som das paredes se movendo. Esse passeio foi marcante para ela, mesmo agora que é adolescente. Portanto, como professores, é muito importante deixarmos essas marcas positivas e proporcionar experiências memoráveis para as crianças.

Pesquisadora: Vou passar para a próxima pergunta, que eu acho que também está relacionada. Acredito que essa próxima questão pode alinhar mais com a sua opinião. Vou conversar com você, P4. Mas, se preferir, pode falar agora para não perder o seu raciocínio.

P4: Eu só queria dizer que concordo com tudo o que foi dito, mas penso que a garantia de um direito deve vir acompanhada da garantia de acesso a esse direito. Não adianta ter um direito se não se tem acesso a ele. Muitas vezes, como professores, temos acesso a diversas oportunidades, como dias gratuitos em museus e exposições, mas a questão é: temos realmente acesso a esses locais? Para quem mora no extremo da zona leste, que trabalha a semana inteira e ainda tem que cuidar das tarefas domésticas e dos filhos pequenos, isso se torna ainda mais difícil.

Acredito que, além de planejar levar as crianças para passeios, especialmente para bebês e crianças pequenas na faixa etária com a qual trabalhamos, devemos considerar como e por que fazê-lo. Sou contra algumas práticas de passeios no nosso CEI. Para mim, levar uma criança em um ônibus sem garantir que ela esteja

confortável, alimentada e com suas necessidades básicas atendidas não é garantir um direito. Um passeio deve ser pensado para beneficiar a criança, sem lhe causar desconforto ou prejuízo. Devemos garantir que o local seja adequado, no horário certo e com a equipe apropriada. Não podemos levar crianças apenas para parecer que estamos oferecendo algo, mas sim porque é um direito delas, e não apenas porque queremos parecer legais.

Eu acredito que um passeio deve ser muito bem-planejado e pensado, e deve contar com pessoas para ajudar e atender às necessidades das crianças. Falo isso com base na minha própria experiência. Cresci na periferia e só fui conhecer museus, teatros e exposições quando já era adulta, e meus pais nunca me levaram. Quando eu fazia passeios escolares, era sempre um sufoco: duas horas apertada no ônibus, e cheguei até a precisar fazer xixi no ônibus. Essas experiências deixam marcas emocionais.

Para os bebês, em especial, é fundamental garantir que o espaço proposto para o passeio seja confortável e prazeroso. A experiência cultural deve ser positiva e não apenas uma obrigação. Se o passeio for para um museu ou qualquer outro lugar, deve ser feito com respeito e planejamento, para que a criança possa realmente aproveitar e se sentir bem. Não deve ser apenas para "cumprir tabela" ou para mostrar que o CEI está oferecendo algo. Acredito também que, como professores, temos um papel político em envolver os pais. Se um pai quiser acompanhar o passeio, isso deve ser visto de forma positiva. A presença dos pais pode ser benéfica para a criança, e é importante que o trabalho dos professores seja transparente e feito com qualidade.

Sobre os recursos e espaços no bairro, P5 tem razão: falta divulgação. Temos CDM, casas de apoio e diversas atividades, mas muitas famílias não têm acesso a essas informações porque não estão conectadas nas redes sociais ou enfrentam outras dificuldades. Além disso, questões como o uso de carregadores de celular nos ônibus demoram a ser aceitas, e as pessoas podem não se sentir pertencentes a esses espaços. Isso pode levar a um sentimento de desvalorização e vandalismo. É nosso papel garantir que as pessoas se sintam respeitadas e incluídas, para que possam se apropriar dos espaços e recursos disponíveis. Desde bebês até adultos, todos devem se sentir parte do que é oferecido, e isso começa com o respeito e a criação de um ambiente onde todos se sintam pertencentes.

P2: Só para fazer um comentário: no ano passado, eu até chamei a gestão para conversar sobre as questões que surgiram em março. Com as crianças, tínhamos 11 crianças com fralda, quase 12, o que é uma grande dificuldade. Quando chegou dezembro, surgiu a ideia de fazer um passeio no dia seguinte, e eu disse que não queria participar. A gestão quis entender o motivo, e eu expliquei que, com tantas crianças usando fralda, não era o momento adequado para sair da unidade. O tempo todo, estava de olho nas crianças, e com oito crianças no banheiro, que ainda estavam em processo de tirar a fralda, não era apropriado sair com elas.

Não havia pessoal suficiente para acompanhar todas, e isso poderia acabar sendo mais um problema do que um benefício, tanto para os professores quanto para as crianças, que precisariam de trocas frequentes de fraldas. Mas vocês acham que ir a esses lugares pode atender todas as crianças? Os museus e outros locais são pensados para bebês e crianças pequenas? Há bastante atrações e programação voltada para essa faixa etária, de 0 a 3 anos, ou não? Gratuito não. Existem já bedotecas, e eu já vi algumas reportagens sobre isso, mas gratuita e de fácil acesso eu nunca ouvi falar. E vocês?

Pesquisadora: Vocês já sentiram, em algum momento, que dependendo do lugar que vocês vão, mesmo com os filhos pequenos ou com os alunos, causa incômodo estar com as crianças? Às vezes, em museus ou em locais que requerem silêncio, por exemplo, as crianças podem causar incômodo porque o espaço não é pensado para elas. Mas existem opções para bebês e crianças pequenas?

P2: Olha, no geral não. Mas todas às vezes que saímos, o passeio foi planejado sim. Tem que ser planejado; você não pode pegar a criança e sair de qualquer jeito.

Pesquisadora: E quanto às opções para as famílias, P2? Você acha que há bastante opção para bebês e atividades voltadas para essa faixa etária?

P2: Vou chegar lá. No ano passado, todas as vezes que fui em algum passeio, foi sempre planejado com antecedência. Era um evento específico que, por ser previamente agendado, foi pensado para a faixa etária das crianças. Nunca foi algo feito de improviso, tipo "hoje vamos ao museu". Por exemplo, no ano passado, fomos a um evento que foi preparado para crianças daquela faixa etária, com horários e

programação específica. No geral, não havia opções contínuas; esperávamos para aproveitar o momento do evento que contemplasse a idade das crianças. No CEU, aproveitávamos as brechas disponíveis e frequentávamos muito teatro e cinema. Infelizmente, hoje essas oportunidades acabaram.

Pesquisadora: É muito pouco, né?

P4: Justamente porque acabou a preocupação em atender essa faixa etária. É uma faixa etária que precisa de mais planejamento, e até os espetáculos e apresentações estão voltados para idades maiores. Portanto, o que já era escasso diminuiu ainda mais. No entanto, gostaria de ressaltar que no nosso bairro há algo que me deixa muito feliz e que, de uns tempos para cá, tem avançado. A procura e a inclusão têm aumentado. Minha filha frequenta o CDM, o Sítio Moreira, que é mantido pelo Cartão Cristão. Ela está lá há seis anos e faz balé. Minha mãe faz pilates, zumba e outras atividades gratuitas, como dança de salão. Minha filha paga uma taxa de R\$5,00 por aula, que é destinada a ajudar na manutenção do espaço.

O que tenho percebido é que as apresentações culturais promovidas por eles têm atraído um público cada vez maior. Quando minha filha começou a usar o espaço, apenas os pais compareciam às apresentações. Hoje em dia, há a necessidade de solicitar a Fábrica de Cultura, que é a mais próxima de nós, para acomodar o público. O teatro está tão lotado que as pessoas ficam em pé. No final do ano passado, fizeram uma apresentação no Cáritas e cobraram R\$15,00 para o aluguel do espaço. Pensei que não iria ninguém, apenas os pais, mas estava tão cheio que não havia espaço suficiente para todos sentarem.

Além do balé, eles promovem eventos com outras modalidades de dança, como dança do ventre e hip hop, e há uma grande inclusão. Eu até postei no meu Facebook sobre isso; não sei se vocês tiveram a oportunidade de ver. Há duas meninas, uma com Down e outra autista, que dançam balé. Há também uma cadeirante que dança balé com a Sofia. Essas iniciativas dão esperança, pois mostram que a inclusão está acontecendo perto de nós. No entanto, a divulgação ainda é limitada. Se você perguntar para os pais da região quem já esteve na Fábrica de Cultura, são poucos.

O que a *Pesquisadora* mencionou sobre se os lugares são realmente pensados para bebês e crianças, eu não vejo que eles são projetados especificamente para essa faixa etária. No entanto, é inegável que esses lugares encantam as crianças quando chegam. O P2 comentou sobre levar as crianças ao teatro e elas verem uma orquestra. Mesmo que as crianças não soubessem o que era um instrumento daquele porte, o som e o ambiente causam um encantamento.

Eu estou dizendo isso porque fui ao Museu Indígena, que tem uma sala projetada para você se sentir como se estivesse em uma aldeia. O chão era de barro, com folhas da aldeia e o cheiro característico. Imediatamente imaginei meus bebês correndo e explorando aquele ambiente, tocando nas folhas e sentindo o ar. Havia também uma área de contação de histórias com uma cobra gigante feita de tecido que atravessava a sala. Nós, adultos, podíamos deitar em diferentes partes da cobra e sentir texturas e temperaturas distintas. Embora não tenha sido projetado especificamente para explorar as sensações e texturas que as crianças da nossa faixa etária costumam explorar, seria um ambiente que elas também poderiam aproveitar.

Recentemente, fui a um parque com fontes de água em que as crianças podem brincar e se refrescar. Pensei que seria um parque divertido em qualquer lugar, e que todas as crianças iriam adorar. Tenho uma sobrinha de 1 ano e outra de 17, e ambas aproveitaram muito. Depois, fiquei pensando por que as políticas públicas oferecem esses parques em áreas de maior poder aquisitivo e não em regiões mais distantes.

Costumo dizer ao meu esposo que somos desprivilegiados em termos de acesso. Até para chegar ao Brás, gastamos duas horas. Enquanto quem está em regiões mais centrais, como o Carrão, o Tatuapé ou a Mooca, tem um acesso mais fácil. Quando penso em visitar um lugar como o Museu da Ilusão, a distância e a necessidade de baldeações me desanimam. Imagine uma mãe que tem uma rotina pesada durante a semana e ainda precisa carregar um bebê de colo ou dois filhos, um no colo e o outro andando ao lado. Isso torna o acesso a esses lugares muito mais difícil e menos viável.

P4: Gente, então, além do acesso, também entra a questão da informação. Pode estar longe, mas há projetos como o Meu Guri, aqui no CEU, que a minha mãe participa. Há quase dois anos, eles realizam a apresentação final do ano. É impressionante a

quantidade de pessoas que assistem, e seria uma ótima oportunidade para levar as crianças. No entanto, a divulgação desses eventos é limitada. Eu só soube da primeira apresentação porque minha mãe estava participando, com violoncelo e outras coisas que eu nem conhecia bem.

Pesquisadora: Na opinião de vocês, as crianças pequenas e os bebês expressam desejos e sentimentos sobre o território onde vivem? Vocês acham que isso é possível? Sim ou não?

P2: Sim. Como a P4 disse, muitas vezes as crianças não têm noção de que há um mundo diferente fora do que conhecem. O que elas têm ao seu redor é o que lhes pertence. Por exemplo, o Henri, que vive em um apartamento com uma área pequena na frente, expressa sua energia andando de bicicleta por ali. Ele posta fotos todos os dias, mostrando como ele se diverte. Mas será que ele não tem vontade de andar em um campo maior ou mesmo na escola? Às vezes, ele pensa: "Se eu tivesse minha bicicleta aqui, daria a volta em toda a escola".

P2: Eu acredito que as crianças expressam tanto o que conhecem como a necessidade de algo diferente. Por exemplo, na quadra de esportes, se você dá uma bola para uma criança, ela vai querer brincar com ela. Isso mostra como elas têm desejos e necessidades que vão além do que o ambiente imediato oferece. Um exemplo é quando uma criança quer jogar futebol o dia inteiro. Isso reflete a marca do território que ela traz.

Pesquisadora: Então, eles expressam uma marca do território através de suas atividades e desejos?

P2: Exatamente. A vida da criança pode ser moldada por essas experiências e atividades. Por exemplo, uma criança que vive no campo pode desenvolver um forte desejo de ser goleiro no futebol. Elas têm essas necessidades e desejos específicos baseados no que conhecem e no que gostariam de ter.

Pesquisadora: Sim, eles expressam né? Tá marcado.

P2: O ano passado, houve um campeonato de pipas no parque que fica na parte inferior do Rodoanel, perto da área do Enzo. Eu vi uma criança com o cabelinho pretinho redondinho que estava super animada: "Vai, vai, corta, corta!" Eu perguntei: "Onde você viu isso? Onde é o parque?" Imagino que seja um lugar bacana, porque a gente vê muitas crianças lá. O parque se estende desde aqui até lá embaixo, e ao longo da lateral do parque, há muitas casas, com muitas crianças que brincam ali. Essa época do ano, geralmente em julho e agosto, é quando o campeonato acontece. O parque fica cheio de carros e é muito bacana ver.

Pesquisadora: Legal. Vou distribuir essa figurinha para vocês. É uma imagem para vocês analisarem e verem o que acham. Essa é uma ilustração de Francesco Tonucci, um pensador que discute a questão das crianças e o direito à cidade. Ele fala sobre a distância entre a escola e a vida real das crianças. Quando pensamos em mexer em creches, o que vocês analisam? Vamos começar com esta imagem. Não sei quem pegou a figurinha. Ela pergunta: "De onde está o mundo?" E o mundo está onde?

Pesquisadora: Exatamente. E será que as culturas e as marcas desse território são consideradas?

Pesquisadora: Sim, a imagem mostra um pouco de tudo e a criança está olhando para fora, mas também está dentro dela.

P1: O que eu entendi da figurinha é que ela representa a visão da escola e da criança. Ontem, na hidroginástica, enquanto eu estava na piscina, vi uma criança que estava nadando e a avó dele apareceu e disse: "Vamos, você vai para a escola agora." E ele respondeu: "Já? Eu não quero ir para a escola hoje, porque eu posso estudar aqui." A avó explicou que ali é onde ele faz natação e a escola é em outro lugar. Mas a criança pensou que talvez a escola fosse um lugar divertido, já que ele via muitas pessoas estudando ali. Isso mostra como a escola é vista pelas crianças, como um lugar onde se deve apenas sentar, ler e escrever, sem considerar o aspecto divertido do aprendizado.

P4: Não é o que passam né. É o que é, na verdade. A EMEI e o CEI oferecem uma abordagem mais articulada, trazendo várias possibilidades para as crianças. Recentemente, conversei com a Tati e a coordenadora sobre um problema que ela enfrentou em sua unidade. Quando ela chegou na EMEI, encontrou um ambiente que parecia mais com o ensino fundamental: todos tinham que sentar nas cadeirinhas e pintar o mesmo desenho. Quando ela montou um contexto na sala com cilindros vazados e outras possibilidades, a diretora comentou que aquele material estava lá há três anos e ninguém nunca tinha usado. Tati insistiu para que suas crianças o utilizassem. Ao ver a reação das crianças, que ficaram surpresas e disseram que não fariam lição naquele dia, Tati explicou: “Vocês estão aprendendo de uma maneira diferente. Podem brincar à vontade”.

Isso demonstra que, muitas vezes, parece que após certa idade ou faixa etária, as crianças são colocadas em um modelo único e rígido, onde devem seguir regras e atividades padronizadas. Como a P4 mencionou, quando uma criança se destaca em arte ou esporte, isso pode não ser valorizado adequadamente. Às vezes, esperamos que todas as crianças se ajustem a um padrão único, ignorando suas individualidades e interesses. P4, por exemplo, é admirada pela sua maneira de se expressar pedagogicamente, e P5 é reconhecida pelo seu carinho e abordagem diferenciada com as crianças. Esses talentos são evidentes em adultos e deveriam ser igualmente reconhecidos nas crianças. Em vez de exigir que todas as crianças se comportem da mesma maneira ou realizem as mesmas atividades, deveríamos valorizar e apoiar suas habilidades e interesses separadamente.

P2: Eu quero corrigir a minha fala que não foi legal, eu desculpo, eu falei, me enganei quando disse que o Taylor não sabe brincar não quis dizer isso, quis dizer que não interage bem com todas as crianças, ele brinca. Ele sabe.

Pesquisadora: Sim. A comunicação dele com as crianças é diferente né?

P2: Esse é o mundo que o adulto deseja para a criança. Quando a criança chega na EMEI, muitas vezes esperam que ela deixe os brinquedos de lado para focar na aprendizagem e na alfabetização. No CEI, por exemplo, houve muita discussão sobre a necessidade de alfabetizar as crianças, e que elas não deveriam apenas brincar.

Mas a realidade é que a criança leva tudo o que vive e aprende na escola para a cidade e para o seu cotidiano.

Pesquisadora: Sim, ela leva tudo para a cidade: os livros, a pintura, o computador. O que ela aprende na escola, ela carrega para fora. O que estamos oferecendo para ela?

P4: Eu acho que as duas figuras acabam se complementando. Quando P1 começou a falar, me lembrei de quantas vezes vimos aqui no CEI: professores trazendo atividades xerocadas, pegando a mão da criança e colocando na tinta para depois fazer a atividade.

Pesquisadora: São concepções mais antigas, né?

P4: Não, são recentes. Estou falando de práticas do ano passado e do ano retrasado. São coisas novas.

Pesquisadora: Mas é um processo mesmo, não é?

P4: Exatamente. Não se trata de ser um professor antigo, mas de uma concepção de educação que o professor recebeu. Essa abordagem acontece tanto na EMEI quanto no Ensino Fundamental. O fato é que uma criança sentada é mais fácil de controlar. Quando propomos um contexto mais dinâmico, quem observa de fora pode achar que é uma bagunça. Já passei por isso também: a pessoa olha para o movimento, o falatório, a atividade, e pensa que é uma bagunça. Se você senta todo mundo e dá uma folha para pintar, evita que a criança se suje ou rasgue a folha, e o desenho vai ficar "lindo", mas não estamos realmente permitindo que a criança explore e se desenvolva. Gente, não estou falando de algo que eu não vejo. Isso é algo que vejo com frequência.

Todos(as): Não, acontece.

P4: A pessoa vem de uma concepção que foi formada e que, ao longo dos anos, foi se estruturando. Quando eu entrei na educação infantil, em 1997, os bebês ficavam

em berços. Minha obrigação pela manhã era limpar os berços com álcool, colocar lençóis limpinhos e colocar cada bebê em seu bercinho. Isso era considerado cuidar bem de um bebê na Educação Infantil de berçário: alimentar na hora certa, atender a três ou quatro bebês, e assim por diante. Embora tudo isso tenha mudado, os professores precisam acompanhar essas mudanças. Por isso, a formação constante é essencial, especialmente depois de uma fase na EMEI e no Ensino Fundamental, onde essa abordagem se perde. Por quê? Porque é necessário conter e produzir resultados.

O parque, por exemplo, é uma criação da escola particular; não era algo necessário antes. Não valorizamos o processo de negociação durante uma brincadeira, como o equilíbrio ao escorregar. É por isso que temos tantos adultos que não conseguem realizar tarefas simples, como colocar uma caixa dentro de um carro, porque não tiveram uma formação de educação infantil que envolvesse correr, brincar e pular. Apenas aqueles que se machucaram e caíram compreendem a importância disso.

Lembro-me do meu estágio no programa PIBID em 2016, quando estava fazendo pedagogia. Fazíamos um trabalho no Nelma e, quando propúnhamos levar as crianças para a quadra para pular corda ou amarelinha, elas diziam: "Olha, tia, quando eu era criança, eu fazia isso." E as professoras, na época, costumavam cruzar os braços e ficar irritadas, alegando que depois as crianças ficariam agitadas. Aqui, especialmente nesta região, a tendência é falar demais, sem dar espaço para a prática e o desenvolvimento das crianças.

Pesquisadora: Não? Pode falar.

P4: A maioria das crianças já está aqui. Eu trabalho e estou voltando. O Taylor mora em apartamento? Porque, assim como a minha filha, a Marina passou por uma fase em que eu morava em uma casa, mas a Sofia, quando era criança, morava em um apartamento, onde não havia espaço para brincar. Se descesse para brincar, encontraria problemas. Não sei se vocês conhecem a região, mas esses prédios estão cheios de pessoas que usam entorpecentes embaixo. Não é escondido, é feito na frente, e o esgoto está sempre entupido porque o projeto foi feito com dinheiro público, mas economizaram na qualidade. A atividade ali é problemática. As pessoas que

estão lá acabam pisando em cocô de cachorro abandonado, pois muitos moradores trazem cachorros para o apartamento, não cuidam deles e os deixam na área comum. Assim, a Sofia, por exemplo, nunca brincou ali embaixo. Quando eu me mudei, ela teve a oportunidade de brincar em outro lugar. A maioria das crianças daqui enfrenta o mesmo problema. Portanto, precisamos privilegiar o acesso ao verde, tanto dentro do nosso espaço quanto ao nosso entorno, que é muito rico. O Parque do Céu e o parque aqui são maravilhosos. Eu defendo muito o parque porque ele é realmente excelente. A pista de skate e as praças de skate também são ótimas, embora haja uma competição entre os skatistas. Recentemente, vi que estão realizando eventos culturais aqui no bairro, mas muitas pessoas nem sabem disso. Então, precisamos oportunizar e divulgar mais esses eventos para garantir o direito à cidade, informar e oferecer oportunidades.

Pesquisadora: Para finalizar, gostaria de saber se vocês realizam ações pedagógicas que contribuem para o direito dos bebês e crianças pequenas aos espaços da cidade. Acho que tudo o que vocês estão falando está muito relacionado com isso. Vocês percebem que o trabalho que realizam aqui faz parte de garantir o direito à cidade, que é uma forma de formação cidadã? Qual é a abordagem e visão de educação que vocês têm? Dentro do trabalho pedagógico do dia a dia, vocês favorecem esse direito à cidade? Quando vocês formam uma criança, vocês dão voz e escuta aos bebês? Nesse sentido, poderiam compartilhar um pouco sobre as ações pedagógicas que vocês realizam? Trabalham nessa perspectiva ou, na verdade, não é algo que consideram tanto? Pensando agora sobre o que realmente significa isso no dia a dia, vocês acham que abordam essa questão?

P 3: Eu acredito que sim. Quando pensamos em uma proposta até tranquila, por exemplo, no agrupamento do mini grupo dois para o berçário 2, há uma diferença muito grande. Então, algumas coisas que eu falo são sobre como estou me apropriando e me adequando a essa nova fase. Vivemos um processo de adaptação, e um exemplo disso foi um vídeo que planejamos com minha parceira. A intenção era que eles assistissem, mas, ao ver a reação deles — levantando e se movimentando — percebemos que o que planejamos não estava funcionando. Como somos flexíveis, mudamos a proposta. Oferecemos músicas africanas e um vídeo de Africanidades, permitindo que eles assistissem, dançassem e se movimentassem. Esse diferencial

trouxe algo novo para eles, especialmente para crianças que vieram de casa e ainda estão sendo amamentadas, para quem o convívio social é recente. Alguns ficaram encantados e parados no início, enquanto outros já começaram a dançar. Além de proporcionar uma nova cultura alinhada ao nosso PPP, é um direito deles ter acesso a essas experiências. Nós ouvimos as crianças e adaptamos a atividade de acordo com suas reações. Foi uma troca muito positiva, e entendemos que a flexibilidade e a escuta são essenciais para criar uma experiência mais apropriada para aquele momento. Foi uma coisa simples, mas que eu lembrei e acho importante.

Pesquisadora: Legal, ótima. Alguém mais quer falar alguma coisa?

P4: Eu acho que tenho essa inquietação, não sei exatamente como fazer, mas tento escutar e planejar de acordo com o que minha turma me fornece. A questão de garantir o direito, eu sinto que poderia fazer mais, mas ainda há muitos desafios que dificultam o processo e acabam me travando. Espero poder melhorar e avançar mais neste ano. Ainda tenho um pouco de dificuldade, principalmente porque minha turma é muito pequena, o que traz uma série de desafios devido à idade. Eles estão aprendendo a dominar os espaços da unidade, até mesmo a escorregar, balançar e mexer com a terra. Tive três crianças que resistiram ao contato com a terra e a areia, provavelmente porque não tinham tido esse contato antes. Uma delas ainda resiste bastante a isso. Acredito que ainda posso avançar muito mais e pretendo fazer isso, se Deus quiser.

Pesquisadora: Tudo isso está ligado ao direito à cidade e à visão que temos sobre a criança. O que significa formar um cidadão? É na ditadura ou na liberdade? É na escuta ou na imposição de ideias? Acho que é nesse sentido. Para encerrar, vou analisar o currículo da Cidade de São Paulo, especificamente o ICAP, para ver se eles propõem ações para garantir esses direitos dos bebês e crianças da cidade. Vou verificar se esses documentos apresentam propostas que auxiliam o planejamento dos docentes, considerando tudo o que discutimos, e como eles abordam essas vivências que garantem esse direito.

Gostaria de saber como vocês avaliam esses documentos curriculares em relação aos direitos dos bebês na cidade. Trouxe essa dimensão número nove para vocês lerem e responderem rapidamente se isso é abordado ou não. Talvez não

lembramos se deixamos verde ou não no ano passado, mas podemos avaliar isso agora, momentaneamente. Começamos por você.

P5: A unidade educacional dá visibilidade às criações dos bebês e das crianças no espaço da unidade, na comunidade e na cidade? Eu entendo que dentro da unidade, sim. Vemos a exposição das atividades e vivências dos bebês e crianças, mas acredito que poderíamos ampliar isso. Recentemente, fui ao Shopping Atrium e vi uma exposição de uma escola em Santo André. Seria interessante se pudéssemos fazer algo semelhante, exibindo as atividades, fotos e o desenvolvimento das crianças desde a entrada até a saída, nos espaços da comunidade. Dentro da unidade, já fazemos isso, mas há espaço para ampliar.

Pesquisadora: Sem dúvida, é isso mesmo.

P2: A unidade educacional promove acesso das crianças e famílias aos espaços de cultura, esporte e lazer no entorno e na cidade, como praças, feiras, teatros, bares, cinemas, casas de cultura, bibliotecas e museus? Na minha opinião, a resposta é não. A dificuldade de acesso é um problema. Frequentamos o entorno do CEI, como feiras e o campo, mas os eventos são divulgados de maneira discreta, colocados em murais pequenos e com pouca visibilidade. Não usamos a verba cultural de R\$2.000,00 disponibilizada pela prefeitura no ano passado. Precisamos de mais engajamento da gestão e dos professores. Embora façamos passeios, ainda há muito a melhorar nesse aspecto.

Pesquisadora: P3.

P3: A Unidade Educacional considera, em seu planejamento, os espaços e atividades oferecidos nos Centros Educacionais Unificados? Sim, a gente está nesse movimento. Assim que é divulgado, a informação chega ao nosso grupo, e todos participam.

P2: Essa área de divulgação é importante e a gente está lutando para melhorar. Acho que isso é fundamental.

Pesquisadora: Na verdade, o ano passado, por exemplo, cobramos a divulgação, mas não sabíamos a programação. Agora estamos mais atentos a isso, conforme a P3 mencionou. Estamos tentando saber o que está acontecendo e aproveitar mais oportunidades. No entanto, ainda há pouca oferta para essa faixa etária específica.

P3: Geralmente, a divulgação é discreta. Quando eu estava na EMEI, íamos com frequência ao CEI do CEU, pois já estávamos no complexo, facilitando o acesso. Enfrentamos alguns desafios, como o acesso pela calçada, mas para a faixa etária dos bebês é mais difícil. As atividades não são tão promovidas para essa faixa etária. A Unidade conhece e reconhece as ações culturais no território, participa, divulga e incorpora essas ações no planejamento.

Pesquisadora: Que bom que estamos começando a ter esse olhar mais atento. Vejo isso muito vivo nas falas da P4, especialmente porque você está muito envolvida com a sua comunidade e suas filhas. Lembro da apresentação que você trouxe para cá. É ótimo que isso esteja despertando nosso olhar.

P4: Sim, tem toda uma questão envolvida. Você mencionou a dificuldade de descer. Eu não entendo por que não é possível articular melhor o transporte para levar as crianças. É uma questão de qualidade também. Quando um adulto precisa descer com quatro crianças, é complicado, especialmente se o passeio não é bem planejado. O avental da criança fica torto e o transporte é desconfortável. Um passeio no shopping, por exemplo, com um avental caído, é desconfortável e mal organizado. É um desafio.

Pesquisadora: Às vezes, é importante andar na rua e na calçada, mas nem sempre temos essa infraestrutura adequada.

P4: Sim, um adulto com duas crianças é uma coisa, mas com quatro é ainda mais complicado. Além disso, o adulto também tem suas próprias limitações e pressa. Esses desafios são significativos.

P2: Pensando na dificuldade de locomoção, nos reunimos há algum tempo, anos atrás, com a diretora e solicitamos à subprefeitura melhorias no percurso. Quando cheguei aqui hoje, percebi que a situação melhorou bastante. Isso ocorreu porque houve um movimento da escola e dos professores para melhorar a situação. As pessoas ficaram sabendo da iniciativa e, embora a situação tenha mudado, ainda há algumas questões a serem resolvidas. Por exemplo, antes era muito diferente; era preciso descer pela rua e não havia uma infraestrutura adequada. A melhoria na calçada é um avanço, mas ainda há aspectos que precisam de atenção, como o espaço e a segurança. Mas se tivesse uma calçada legalzinha, bonitinha. Um exemplo recente é que esta semana, após uma obra de recapagem, não colocaram lombadas nem placas, e um menino acabou sendo atropelado. Isso demonstra que ainda há deficiências a serem corrigidas.

P4: A Unidade Educacional conhece e divulga aos familiares as atividades oferecidas nos Centros Educacionais Unificados para promoção de ações de esporte, lazer e cultura? Acredito que há uma divulgação por meio de cartazes, mas esse método não é tão eficiente quanto poderia ser. A divulgação pode ser muito mais eficaz.

Pesquisadora: É isso gente, obrigada!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE TÓPICOS PARA O GRUPO FOCAL

Este roteiro apresenta os tópicos que irão guiar a condução do Grupo Focal. O encontro começará com a explicação da pesquisadora sobre os objetivos, princípios éticos e o tempo estimado de 60 minutos. A pesquisadora também apresentará os membros da equipe, como a relatora.

Em seguida, os participantes farão uma breve apresentação, mencionando sua formação acadêmica, tempo de experiência na Educação Infantil e na EMEI onde a pesquisa está sendo realizada. Também devem compartilhar seus conhecimentos e vivências no território onde a EMEI está localizada.

O diálogo inicial focará em compreender a visão dos participantes sobre as concepções de Infância e Criança, com perguntas como:

"Na opinião de vocês, bebês e crianças pequenas conseguem expressar desejos e sentimentos sobre o território onde vivem? Se sim, como? Se não, por que não?"

Para aprofundar essa compreensão, a pesquisadora perguntará:

"Vocês acham que os espaços da cidade consideram os direitos de bebês e crianças pequenas? Como isso acontece, ou por que não acontece? Quem planeja esses espaços e de que forma?"

Após essa discussão sobre o direito das crianças aos espaços da cidade, o foco será a prática pedagógica. A pesquisadora perguntará:

"Vocês realizam ações pedagógicas que promovem o direito dos bebês e crianças pequenas aos espaços urbanos? Quais são essas ações e como elas acontecem?"

Se algum participante não realizar ou identificar tais ações, a pesquisadora questionará:

"Por que essas vivências não são realizadas? Quais são os desafios e dificuldades encontrados?"

Para encerrar, será perguntado sobre os documentos curriculares de São Paulo:

"Esses documentos reconhecem e propõem ações que garantem o direito das crianças aos espaços urbanos? Eles ajudam no planejamento docente? Como vocês avaliam esses documentos em relação a essa questão?"

A pesquisadora deve sempre incentivar a participação de todos, sem expressar suas próprias opiniões ou fazer julgamentos, garantindo um ambiente aberto e sem restrições para a expressão dos participantes.