ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES
Patricia Bieging
Raul Inácio Busaello

ISBN 978-85-7221-368-4
2025

Teodulino Mangueira Rosendo
Golda Meir de Moura Gualberto

A ESCUTA(TÓRIA) COMO FUNDAMENTO EPISTÊMICO, POLÍTICO E METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

A EXPERIÊNCIA DE TRIUNFO – PARAÍBA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-368-4.6

RESUMO

Este artigo analisa o processo participativo de construção das Diretrizes Municipais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil em Triunfo–PB, com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2024. A pesquisa, de abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da pesquisa-formação, propõe a *escutatória* como fundamento metodológico, ato político e epistemológico. A partir de escutas organizadas por eixos temáticos, envolvendo educadores, gestores e sociedade civil, identificaram-se demandas, potencialidades e desafios da rede, com destaque para as infâncias do campo, as crianças com deficiência e as condições estruturais da oferta educacional. Os resultados indicam que o processo, mais que técnico, foi formativo e mobilizador, reafirmando a escuta como base para a formulação de políticas públicas sensíveis aos territórios. Conclui-se que a experiência de Triunfo demonstra que a qualidade e a equidade na Educação Infantil demandam centralidade da infância, ancoradas em compromisso intersetorial, corresponsabilidade coletiva e práticas pedagógicas engajadas, uma vivência que sensibiliza, humaniza e transforma sujeitos e sentidos. Nesse contexto, a escutatória emerge como um caminho epistemologicamente sólido, politicamente comprometido e metodologicamente exequível para orientar os municípios na formulação de políticas públicas territorializadas e justas.

Palavras-chave: educação infantil; qualidade; equidade; escutatória; políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

> É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos [...] (José Saramago, 2021).

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, tem sido historicamente marcada por disputas conceituais e por assimetrias na oferta e na qualidade do atendimento, sobretudo em territórios periféricos, rurais e interiorizados. O reconhecimento constitucional da infância e os avanços normativos representados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) constituem alguns marcos fundamentais na consolidação dessa perspectiva. No entanto, o desafio contemporâneo reside na *efetivação do direito à educação com qualidade social e equidade territorial*, consoante a Resolução CNE/CEB nº 1/2024.

Ao mesmo tempo em que evolui em termos legais, a EI enfrenta, no plano prático, uma série de lacunas estruturais, conceituais e operacionais que dificultam a elaboração e implementação de diretrizes municipais eficazes. Entre essas brechas, destaca-se a dificuldade persistente no entendimento profundo e contextualizado do que seja "qualidade" em educação, frequentemente reduzida a indicadores quantitativos.

Ou a parâmetros normativos descolados da realidade local, consoante Kramer (2006), tais como: a concretização da viabilidade da formação cidadã pelos princípios da autonomia, criatividade, cooperação, proposta curricular de pressupostos definidos e outros. Logo, a qualidade, exige ser compreendida como construção

cultural, situada e relacional, que articula condições materiais, vínculos afetivos, escuta sensível e respeito às múltiplas infâncias, nos termos da autora.

Não menos desafiadora é a incerteza quanto aos caminhos concretos para se alcançar a equidade educacional, conceito que, embora amplamente presente nos discursos políticos e nos documentos oficiais, permanece abstrato na práxis dos municípios. Argumenta Fraser (2006), que a equidade só se realiza plenamente quando se articulam dimensões redistributivas, de reconhecimento e de representação — um tripé que impõe transformações estruturais, culturais e institucionais, sobretudo nas regiões historicamente marginalizadas.

A essas dificuldades soma-se a *ausência de mecanismos sistemáticos de escuta* e participação dos profissionais da Educação Infantil nos processos decisórios, que consoante Faria; Nogueira (2017), enfraquece o caráter democrático da gestão educacional e distancia as diretrizes das realidades cotidianas das instituições. Adiciona-se ainda a fragilidade das estruturas técnico-institucionais dos municípios (especialmente, os de pequeno porte) para planejar, monitorar e avaliar ações governamentais voltadas à infância.

Além disso, muitos sistemas municipais ainda operam com déficit de dados qualitativos territorializados e com gestão, sobrando os números empilhados de avaliações externas, reveladoras de fracassos, comprometendo a formulação de políticas equitativas. A fragmentação entre setores como educação, saúde, cultura e assistência social evidência, na maioria dos casos, a ausência de uma cultura de gestão intersetorial e planejamento integrado, indispensável à promoção do desenvolvimento integral da criança, nos parâmetros de Oliveira; Nunes (2020).

Nesse cenário repleto de tensionamentos e desafios, o município de Triunfo-PB protagonizou uma experiência singular ao

realizar, por meio da Secretaria Municipal de Educação, o Seminário Triunfense de Educação Infantil (STEI), um amplo processo de escuta com os profissionais da rede, com vistas à formulação de suas Diretrizes Municipais. A ação, conduzida antes mesmo da discussão nacional da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 com os municípios e novos secretários, sinaliza um compromisso local com a escuta como fundamento de políticas públicas e com a participação docente engajada, instrumento de diagnóstico.

Dessa forma, o presente artigo propõe analisar essa prática, compreendendo a escuta profissional para além de uma consulta, como dispositivo político-formativo capaz de revelar as múltiplas vozes das infâncias, das atividades pedagógicas e das urgências estruturais. A hipótese central é que *a escuta qualificada se configura como ferramenta epistemológica e metodológica*[1] *fundamental para a construção de diretrizes educativas efetivamente comprometidas com a justiça social, a inclusão e a diversidade de contextos* — especialmente quando articuladas aos marcos legais em vigor.

A pesquisa se insere, assim, no campo das políticas públicas educacionais, com enfoque na Educação Infantil, e fundamenta-se em referenciais que articulam os conceitos de qualidade, equidade e escuta, buscando refletir sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento de uma educação democrática, plural e sensível aos territórios. **Desse modo**, diante dos vazios apontados — que vão

1 A *escutatória* – termo que surgiu com as reflexões produzidas, foi uma proposição do primeiro autor desse artigo, formulação que será detalhada nos próximos capítulos, mas entendida como prática que ultrapassa o ato de ouvir, podendo se constituir como dispositivo epistemológico, político e *metodológico* (uma categoria analítica?) de produção de sentido, diálogo e coautoria nas políticas públicas educacionais. Articulando escuta como experiência afetiva, relacional, de reconhecimento e representação dos sujeitos, nos termos de Freire (1996), Rinaldi (2002), Bondía (2002), Oliveira; Formosinho (2002), Fraser (2006), Faria; Nogueira (2017) e outros. Igualmente, partindo da crítica filosófica do Rubem Alves (2003) que propõe uma escultatória, em detrimento de uma oratória.

desde a indefinição prática dos conceitos de qualidade e equidade até os entraves técnicos e políticos enfrentados pelos municípios — emerge a necessidade de investigar:

Em que medida a escuta qualificada dos profissionais da Educação Infantil pode contribuir para o enfrentamento das lacunas conceituais, estruturais e metodológicas na elaboração de Diretrizes Municipais orientadas pelos princípios de qualidade social e equidade, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, em contextos interiorizados como o de Triunfo-PB?

Essa indagação orienta a presente investigação, propondo um olhar crítico sobre os processos de construção de normativa em âmbito municipal, enaltecendo a escuta como alicerce epistêmico, político e metodológico para a edificação de ações mais equânimes, democráticas e enraizadas nas especificidades territoriais Aqui, a escuta é mais que gesto protocolar ou meramente consultivo, é um *ato político, ético e formativo*, que reconhece o outro como sujeito de saber, não de informação, e de direito — fazendo a experiência, que sustenta o diálogo e institui a palavra como lugar de construção, de correlação entre o mundo e as coisas, entre nós e os outros, entre voz e vez para os sujeitos.

Portanto, como na epígrafe, o artigo revela o gesto de retornar aos lugares e práticas já instituídas, como a gestão educacional ou o cotidiano das escolas, com um olhar renovado sobre aquilo que, à primeira vista, parece já conhecido ou estabelecido, nos termos de Saramago (2021). No contexto da *escuta(tória*) para construção das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, essa citação funciona como metáfora do próprio processo de escuta com mais profundidade, humanidade e compromisso com as diferentes infâncias, nos despindo "do conhecido e das inúmeras versões que fazemos e refazemos de nós mesmos" (Dunker, Christian, p. 28, 2021), acrescentamos e do outro.

2 APROFUNDAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO:
DE QUE ESCUTA ESTAMOS FALANDO?

Essa percepção (vivida em Triunfo) rompe, portanto, com a lógica verticalizada dos planejamentos impostos de cima para baixo, típicos de uma racionalidade burocrática que historicamente ignorou os saberes dos profissionais da base, programados para obedecer, e vistos como produtores de técnicas. "Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção", conforme Rinaldi (2012, p. 124), ou seja, não se limita ao ato de ouvir, mas instaura um novo regime de tempo e sensibilidade institucional, comprometido com a convivência democrática, *acrescentamos*, às contradições e às narrativas múltiplas, acolhendo a alteridade como constitutiva da prática pedagógica e da política educacional.

> Os professores são a peça-chave na articulação do trabalho, pois são vistos como aqueles que tem o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos, como pesquisadores da prática e promotores das conexões, da rede de relacionamentos, para transformá-los em em experiências significantes de interação e comunicação (RINALDI, p. 124, 2012).

Ao ser acolhida como prática estruturante do Seminário Triunfense de Educação Infantil, essa escuta possibilitou a emergência de vozes silenciadas ou desconsideradas em processos decisórios anteriores. Para Oliveira-Formosinho (2002, grifo nosso), trata-se de *um dispositivo relacional e epistemológico, que transforma o fazer educativo em um lugar de coautoria e corresponsabilidade*. Ao 'perceber' seus profissionais, o sistema municipal de ensino não apenas coleta dados: ele se reconstrói, se revê, aprende mais sobre si mesmo.

Isso tensiona a linearidade das normativas generalistas e abre caminhos para uma construção coletiva, situada e plural de

diretrizes, como já propunha Barbosa e Horn (2008), ao defenderem que a escuta das infâncias e dos profissionais é constitutiva de um currículo em movimento, que não se fecha sobre si, mas se tece nas relações entre sujeitos, tempos e territórios. Assim, ela não é somente ouvir: é reconhecer, é representar, é permitir que o outro transforme a própria linguagem da gestão pública — "Ela começa pela atitude de renunciar a exercer o poder que nos é atribuído" (Dunker, Christian, p. 42, 2021).

Encaminhamento que se aproxima de Larrosa (2002), ao falar da experiência: *escutar também implica ser afetado*. Trata-se daquilo que compromete, que desloca e que transforma — que desestabiliza certezas absolutas para que algo novo possa emergir. Nesse sentido, ensina aos sistemas de ensino a capacidade de reaprender com o chão da escola, de reconfigurar seus modos de planejar, formar, avaliar e decidir; mostra que políticas públicas não podem ser sobre os sujeitos, mas com os sujeitos[2].

Por meio desse movimento, acessamos o sensível, o vivido e o não-dito que escapam aos relatórios técnicos, propiciando o encontro entre o normativo e o narrativo; entre a política e o cotidiano; entre a universalidade dos direitos e a singularidade das vivências, "no rompimento do assistencialismo no atendimento às crianças à integração ao trabalho pedagógico" (Oliveira, 2019, p. 288). Edificando, com esses parâmetros da autora, 'um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas dos educandos', pontes entre o instituído e o instituinte, entre o legal e o legítimo, e as possibilidades reais de transformação da cultura institucional.

> [...] as crianças aprendem a conviver democraticamente conforme convivam com diversos parceiros em um ambiente de escuta do outro, de respeito às diferenças,

2 Disso nos surge a escuta lúdica das crianças, nossos alunos, como parte integrante dessa metodologia, que por motivo de recorte, não trataremos diretamente, mas ela está totalmente implicada em todo esse artigo.

> de negociações e acordos. O mesmo valendo para os demais direitos: aprende-se a brincar brincando, a se expressar fazendo uso de linguagens expressivas etc. (OLIVEIRA[3], 2019, p. 294).

Em síntese, ao elegermos a escuta(tória) como, "atendimento a esses direitos", afirmamos que sua função transcende o momento do Seminário e inaugura um novo paradigma de gestão educacional, ancorado na prática democrática, como pedagogia da escuta, nas palavras de Rinaldi (2002), e como matriz de uma cultura participativa que entende a Educação Infantil como campo de disputa simbólica. O âmbito dialógico de construção coletiva e de defesa ativa dos direitos das crianças e dos profissionais que com elas convivem, de "[...] um imenso respeito pela alteridade, pela diferença, com profundo senso de responsabilidade em relação ao outro, um lugar de intensa interdependência", diz Rinaldi (2012, p. 35).

2.1 QUALIDADE E EQUIDADE NA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2024: PRINCÍPIOS EM DIÁLOGO COM A ESCUTA

A Resolução CNE/CEB Nº 1/2024, um marco normativo e conceitual relevante para a Educação Infantil brasileira, reposiciona os conceitos de qualidade e equidade como fundamentos indissociáveis da oferta educacional. Não se trata, portanto, de qualificar a Educação Infantil unicamente em termos estruturais, contudo de reconhecer que a qualidade está profundamente vinculada a condições humanas, éticas, políticas e culturais — aspectos estes que somente emergem com profundidade quando a escuta se torna parte orgânica do processo de gestão e formulação de políticas.

Mediante o Artigo 2º da Resolução, qualidade na Educação Infantil deve ser concebida como a "garantia de condições estruturais,

3 Do texto - Que desafios e perspectivas a base nacional comum curricular traz à educação infantil?

humanas, pedagógicas e de gestão que assegurem o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus direitos de aprendizagem e cuidados essenciais". Essa concepção já aponta para uma ruptura com modelos tecnicistas e universalizantes, que ignoram as singularidades dos sujeitos e dos territórios, exigindo para tal a contextualização da temática em cada realidade.

Produzindo um rápido batimento com os dados obtidos na STEI - quando 64% das escolas afirmam, por exemplo, que seus profissionais necessitam de aprofundamento pela formação continuada em práticas pedagógicas mais intencionais, ancoradas na inclusão, ou que 14% das escolas do campo apresentam infraestrutura totalmente adequada, não estão apenas emitindo opiniões — estão expressando dados qualificados da experiência sentida. Nesse sentido, a escuta transforma-se em dispositivo crítico que tensiona a leitura abstrata da qualidade e exige uma abordagem situada e contextualizada, que se constrói socio-culturalmente, com base na escuta, na negociação que abre espaço sem censura para a discussão política.

No que se refere à equidade, a Resolução é ainda mais contundente. Seu Art. 4º define equidade como o princípio que visa à "superação das desigualdades históricas e territoriais, mediante a promoção de oportunidades reais para todas as crianças, com atenção especial às diversidades culturais, sociais, étnico-raciais e às necessidades específicas de cada contexto". Essa formulação exige que os municípios abandonem políticas padronizadas e passem a construir diretrizes sensíveis às diferenças, acolhendo-as sem achatá-las, sem a pretensão de uniformizá-las — algo que só é possível quando se parte da escuta atenta dos sujeitos implicados.

O que precede, permite dizer que o município revelou, por exemplo, os desafios enfrentados pelas escolas em territórios rurais, um tema que a própria resolução do CNE/CEB 01/2024 não traz no seu corpo, *mas que* na prática precisa dessa especificação para marcar saberes singulares, permitindo a compreensão de como a

infância se constrói em contextos em que a natureza, o trabalho com a terra, os laços comunitários e a tradição oral incidem sobre as experiências de vida. A observação e inclusão desses pontos pelos municípios que ofertam educação infantil no campo, rompem, por exemplo, com os modelos inadequados e generalizantes de propostas pedagógicas não sensíveis às realidades, e passa a reconhecer as múltiplas infâncias, assegurando o direito à aprendizagem, valorizando o educar com pertencimento.

Além disso, escutar quem vive no campo é gesto de valorização dos sujeitos historicamente invisibilizados. Por essa ação, políticas públicas podem ser (re)desenhadas, respeitando o tempo da comunidade, os trajetos das crianças até a escola, o ciclo agrícola e as práticas culturais locais.

Ao incorporar essas vozes, os municípios que seguirem o exemplo de Triunfo darão um passo decisivo para o cumprimento do princípio da equidade, pois claramente darão descontinuidade à prática de tratar igualmente os desiguais, perpetuando a desigualdade. É, portanto, imperativo tratar diferentemente quem parte de condições diferentes, isso deveria parecer óbvio.

Nesse ponto, novamente, é oportuno retomar Fraser (2006), sustentando que a justiça social só se realiza quando se garante reconhecimento simbólico e representação política e não apenas redistribuição material. Nos estudos em grupo, nos papos e vivências dos seus profissionais, Triunfo promoveu redistribuição de voz e poder simbólico — algo que está na essência do princípio de equidade, potencializando as experiências escolares de base emancipatórias, com participação ativa do coletivo e intencionalidade política.

Frente aos postulados, Larrosa (2002. p. 21-23) ratifica:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém,

> ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. [...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa.

Acreditamos que a centralidade da questão é pensar a educação a partir do par experiência/sentido, na dimensão da incerteza, de uma abertura a qual nos lançamos sem pré-concebidos. É desse direcionamento que aproximamos a concretizado do Seminário Triunfense de Educação Infantil, *um convite à escutatória* que além de dialogar com os princípios da Resolução nº 1/2024 — os realiza concretamente na pluralidade, fazendo com que a formulação das diretrizes fosse atravessada por experiências vividas, na condição das especificidades locais, e da legitimidade dos profissionais como sujeitos políticos do processo educativo, não meramente técnicos, esses sentidos alteram completamente o modo de fazer educação — na relação teoria/prática.

Essa reconfiguração dos sentidos exige dos sistemas de ensino mais que cumprimento de dispositivos legais, mas a incorporação de uma postura ética, estética e política na formulação das diretrizes e práticas. Pelos deslocamentos, a (re)tomada das palavras qualidade e equidade, saltam de atributos fixos ou universais, para construções historicamente situadas, cujas materializações exigem negociação e compromisso com as realidades diversas dos novos tempos e das novas infâncias.

E, ao lançar o enunciado posto no Art.2º, o texto normativo nos convoca a romper com superficidades e achismos que atrelam qualidade à ausência de dificuldades ou sua conformidade com padrões abstratos. Como já ressaltado neste estudo, e nas palavras de Rosendo (2025, destaque nosso), *qualidade não significa a ausência de desafios ou imperfeições — ao contrário, ela se efetiva em meio aos desafios concretos do cotidiano escolar, desde que existam condições reais e objetivas que a sustentem*. Não é um estado idealizado, todavia um

processo em permanente construção, enraizado na materialidade dos espaços, nos vínculos estabelecidos, na ações pedagógicas intencionais e, sobretudo, no reconhecimento dos sujeitos que a fazem existir.

É nesse horizonte que se inserem as práticas fundadoras da qualidade. Em Triunfo-PB, ao convocar os profissionais da Educação Infantil para um processo amplo, democrático e participativo de fala e leitura analítica, o município deu visibilidade às condições reais de suas políticas locais: a escuta sobre o largo acesso à educação infantil, os investimentos cumpridos pelo Plano Municipal de Educação, a valorização docente, a construção de creches e escolas com infraestrutura adequada e, igualmente, os limites que ainda persistem, como - formação continuada com foco na inclusão, currículo adaptado as necessidades especiais e a realidade do campo.

Assim, o momento se fez ouvido, tornou-se meio para uma leitura detalhada da conjuntura e de uma enunciação legítima das condições que demandam transformação — *condições* essas, conforme argumenta Rosendo (2025), durante sua palestra no evento**,** que são concretas e não se sustentam em retórica, mas em ações articuladas entre planejamento, financiamento, formação e compromisso político intersetorial, isso encontramos no modelo de gestão do atual prefeito e secretária.

Eis aí, alinhamentos produtores do entendimento da qualidade que pode ser avaliada pelo que se faz com o que se tem; e que a equidade, por sua vez, não é uma meta abstrata, mas uma práxis que visa garantir que nenhum direito seja privilégio e nenhuma infância seja esquecida. Ao conferir centralidade à escuta da escola e às realidades locais, o município reafirma a máxima de que *política pública com qualidade e equidade não se decreta: se constrói, se escuta, se pactua.*

E, sobretudo, se sustenta nos corpos, nos gestos e nas vozes daqueles que cotidianamente habitam e reinventam a Educação

Infantil como espaço de justiça e de possibilidades na escola. Segundo, Oliveira-Formosinho (2007, p. 20), [...] Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa.

3. A *ESCUTATÓRIA* COMO *FUNDAMENTO METODOLÓGICO*

Pelo movimento singular de escuta crítica e ativa dos sujeitos da educação no STEI, possibilitou-se à essa pesquisa a formulação de um fundamento analítico: **a escutatória**. Em gestação conceitual ao longo deste estudo, vem sendo compreendida como uma prática que além de ultrapassar o ato de ouvir (já posto na literatura), instituindo-se como **dispositivo epistêmico, político e metodológico** capaz de produzir sentido, diálogo e coautoria no campo das políticas públicas educacionais.

Rubem Alves introduziu o conceito de **"escutatória"** como uma crítica bem-humorada, *mas profundamente filosófica,* à forma como nos relacionamos com a escuta. Para ele, esse ato — "é um exercício ativo, sensível e raro". Ideia que aparece em diversas de suas crônicas, como no texto *"Escutatória"*, publicado no livro *O Amor que Acende a Lua* (2003). "Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir" (ALVES, 2003, p. 49).

A escuta, na literatura pedagógica e filosófica, é frequentemente tratada como dimensão ética e comunicacional fundamental. Paulo Freire (1996, p. 45) afirma que "não há diálogo verdadeiro se não há escuta", ao destacar a escuta como ato de humildade e abertura à palavra do outro, o que a torna condição para qualquer

relação pedagógica emancipadora. De forma semelhante, Larrosa (2002) entende a escuta como parte da experiência transformadora, que "nos atravessa" e nos modifica. Em contextos educativos, especialmente na Educação Infantil, essa escuta precisa ser afetiva, respeitosa das singularidades e reconhecedora 'das múltiplas formas de expressão das crianças' (RINALDI, 2006).

Contudo, ao passo em que tais autores consolidam o valor ético e formativo da escuta, **a escutatória propõe uma inflexão metodológica**: ela não se limita à escuta como atitude, mas a configura como **método situado de produção coletiva de conhecimento e normatização educacional**. Ao se estruturar como prática relacional e crítica, a escutatória se apresenta para nós como **fundamento metodológico** capaz de integrar escuta afetiva, elaboração argumentativa e deliberação política entre sujeitos da educação.

Essa concepção foi vivenciada no STEI[4], evento que deu produziu escuta ampla dos profissionais da rede. O seminário foi organizado com a intenção de ouvir diretamente os professores, gestores, coordenadores e demais cidadãos sobre suas compreensões acerca da qualidade e equidade na etapa da Educação Infantil. Diferentemente de consultas técnicas, a escutatória instaurada nesse espaço foi marcada por três movimentos interdependentes: *A convocação dos sujeitos como coautores de saber e norma; A produção de sentido a partir da inversão dos papéis epistêmicos; A sistematização da escuta como produto normativo.*

Durante o evento, os participantes foram acolhidos como produtores legítimos de teoria e prática. A escuta se deu não como coleta de dados, mas como ato de reconhecimento político — um "ato de justiça relacional", nos termos de Rinaldi (2006, p. 65, destaque nosso), que vê na escuta o reconhecimento do outro como legítimo

4 Conforme apontado no site da Prefeitura Municipal de Triunfo-PB. https://www.triunfo.pb.gov.br/triunfo-realiza-seminario-deeducacao-infantil-com-foco-em-acoes-afirmativas-e-equidade/ Acessado em 02 de maio de 2025.

enunciador. Em uma das dinâmicas, o palestrante construiu sua fala a partir das próprias respostas dos participantes, promovendo um 'giro discursivo' que subverteu a tradicional lógica transmissiva: quem antes era ouvinte passou a ser fonte da narrativa teórica. Esse movimento foi também político, no sentido de Dussel (2015), ao redistribuir os lugares de enunciação[5] e garantir que a escuta operasse como resistência às estruturas verticalizadas de produção de sentido.

Posteriormente, os profissionais trabalharam em grupos, analisando e respondendo questionários sobre os eixos estruturantes da qualidade e da equidade, definidos na Resolução Nacional. As contribuições defendidas oralmente na conversa entre pares, promoveram um **exercício de escuta deliberativa**, em que as divergências foram tratadas como fecundas e constitutivas do processo — conforme propõe Bondioli e Mantovani (1998), para quem a escuta educativa é também a arte de administrar pluralidades. Ao final, todo esse material foi sistematizado em relatório, que subsidiou diretamente a elaboração da Resolução Municipal Nº 02 de 08 de maio de 2025, publicada no Jornal Oficial do Município, o que consolidou a escutatória como método de **transformação da escuta em política pública**.

É nesse sentido que propomos a escutatória como **fundamento metodológico,** entrelaçando três dimensões: a **Epistêmica**, ao legitimar a experiência como fonte de conhecimento; a **Política**, ao promover a coautoria e reposicionar os sujeitos como agentes deliberativos e a **Metodológica**, ao estruturar etapas práticas, dinâmicas argumentativas e devolutivas concretas, culminando na incorporação normativa do que foi escutado.

Embora forjada no contexto da Educação Infantil, a escutatória possui valor metodológico transetapário. Seu uso aplicado em todas as etapas da Educação Básica, já que mobiliza o vínculo entre sujeito e objeto, estimula o enraizamento teórico, acolhe o dissenso e

5 A escuta começa quando ficamos em silêncio (Dunker, Christian, 2021).

convoca a participação reflexiva como fundamento da aprendizagem e da política educacional. Ao se constituir como prática enunciativa de produção coletiva de sentido, a escutatória rompe com o tecnicismo da escuta instrumentalizada, propondo-se como *paradigma na elaboração de diretrizes educacionais comprometidas com a justiça, a qualidade e a equidade.*

4 RESULTADOS:
DOS DADOS DA ESCUTA À DISCUSSÃO DOS PANORAMAS E TENSÕES NA PERSPECTIVA DOS EIXOS TEMÁTICOS

O Seminário Triunfense de Educação Infantil, conjunto expressivo de percepções, análises e demandas oriundas da experiência cotidiana de profissionais e representantes da sociedade civil, se transformaram em dados que foram sistematizados a partir de eixos temáticos e previamente definidos. Esses permitiram organizar a complexidade do vivido em campos analíticos que subsidiam, de forma qualificada, a elaboração das Diretrizes Municipais de Qualidade e Equidade.

A seguir, apresenta-se a síntese dos principais achados por eixo temático, que, embora distintos, se entrelaçam na formulação de uma realidade rica em desafios novos e comprometida com a superação das desigualdades, que ganhou a forma de Resolução Municipal.

4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

Os dados revelaram que 73% das unidades indicaram realizar práticas de escuta ativa na gestão escolar, ainda que 27% o façam de modo parcial ou pontual. Destaca-se que 100% das instituições

encontram-se em processo de revisão de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), fato que evidencia a presença de uma cultura reflexiva em ascensão. Por outro lado, a participação efetiva da comunidade, sobretudo via Conselhos Escolares, ainda requer fortalecimento, conforme apontado por diversos grupos.

4.2 FORMAÇÃO, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PLANEJAMENTO

Neste eixo, observou-se um índice pleno (100%) de reconhecimento da importância da formação docente, ainda que 64% dos profissionais tenham indicado a necessidade de aprofundamento em práticas pedagógicas mais intencionais, especialmente aquelas ancoradas no brincar como eixo estruturante. A valorização da diversidade étnico-racial e cultural aparece como prática efetiva em 82% das instituições, revelando um avanço sensível em direção a uma pedagogia inclusiva e afirmativa.

4.3 INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A análise das condições físicas revelou que 73% das instituições consideram suas salas e pátios adequados ao atendimento infantil. Contudo, apenas 19% avaliam seus ambientes como plenamente planejados, sinalizando que, mesmo em poucos casos, existem soluções improvisadas e espaços a serem melhorados para a experimentação pedagógica e o livre brincar. Quanto à acessibilidade, 64% dos respondentes reconhecem avanços, mas reiteram a necessidade de intervenções externas nas edificações escolares.

4.4 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Todos os participantes indicaram realizar avaliação sem fins classificatórios, em consonância com as diretrizes legais e

pedagógicas para a etapa. No entanto, apenas 64% mencionaram a participação em processos de autoavaliação institucional e o uso sistemático dos dados de avaliação para replanejamento. Esse dado denota a presença de uma cultura avaliativa sendo consolidada, com a aprovação recente de Lei Municipal que garante esse momento crucial.

4.5 INCLUSÃO EDUCACIONAL

Embora 100% dos respondentes afirmem realizar práticas inclusivas, com encaminhamentos protocolares para o Atendimento Educacional Especial, que vem fazendo história no município, há divergência quanto às condições objetivas de atendimento existente para o contínuo crescimento das demandas: 28% demonstraram satisfação plena. A necessidade ainda de mais formação continuada específica para docentes e monitores.

4.6 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS RURAIS

A análise referente aos territórios do campo evidenciou que 86% das escolas possuem boa infraestrutura educacional. Para além dessa avaliação estrutural, emergiram necessidades prementes, tais como a melhoria do transporte escolar, a criação de políticas específicas de valorização e permanência docente nas escolas do campo e o fortalecimento da participação familiar no cotidiano escolar.

4.7 TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Os dados demonstram que apenas 37% das instituições realizam processos planejados de transição para o Ensino Fundamental, e o mesmo percentual compartilha registros pedagógicos com a

etapa subsequente. Os demais realizam sem protocolos formais com encaminhamentos claros, uma descontinuidade que indica a persistência de rupturas entre os ciclos educacionais.

4.8 ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

A totalidade dos grupos, isso é 100%, reconheceu a existência de parcerias com os setores de saúde e assistência social, incluindo fluxos de encaminhamento articulados. No entanto, a articulação com a cultura e com instituições de ensino superior ainda se apresenta como dimensão a ser fortalecida, sendo mencionada por alguns grupos como estratégia futura para ampliar o repertório formativo e o acesso a experiências estéticas e simbólicas.

4.9 DIREITO À VAGA, BUSCA ATIVA E EQUIDADE NO ACESSO

A escuta também trouxe à tona que há a disponibilidade de vagas para todas as crianças, mencionando o crescimento das matrículas na modalidade berçário, fator que demanda por uma quantidade alta de monitores para o apoio no cuidado com as crianças. Foi observado a dimensão do município aprimorar dos mecanismos de levantamento e divulgação da demanda aluno/professor/ monitor. Acrescendo a esse fator a ampliação das estratégias de busca ativa para continuar garantindo a presença das crianças na escola. A continuação desse trabalho de busca refletem diretamente na equidade, visibilizada na acolhida, em primeiro plano, das crianças em situação de maior vulnerabilidade.

Pelo que precede, a Resolução, em seu Art. 3º, afirma que a qualidade deve ser efetivada a partir das cinco dimensões estruturantes: (I) condições institucionais; (II) propostas pedagógicas; (III) interações e práticas educativas; (IV) gestão democrática e

participativa; e (V) articulação com as políticas sociais, condições pormenorizadas para a aprendizagem como princípio de qualidade. Todas essas dimensões foram tematizadas no Seminário Triunfense, e localizadas nesse texto, não como enunciados abstratos ou soltos mas como desafios reais anexados as dificuldades enfrentadas.

Dessa forma, a leitura polissêmica e concreta da qualidade, demonstrou que seu aprimoramento exige investimento material, formação, valorização docente e reorganização das práticas pedagógicas em diálogo com as crianças e os territórios. Revelou-se, assim, que ela não se traduz em um modelo homogêneo ou replicável, e sim na interseção entre condições objetivas e relações subjetivas, entre estrutura e afeto, entre direito e contexto.

Do mesmo modo, a equidade — longe de um ideal genérico — foi concebida como ação intencional e situada, com o reconhecimento das diferenças e instituir de posicionamentos plurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O ouvido é o órgão da afetividade" *(ALVES, 2003, p. 50).*

Como fecho, a escuta empreendida com os profissionais da educação infantil, associada por Alves (2003) 'ao amor, e ao acolhimento, não para responder, mas para compreender e se afetar**'**, descortinou um panorama fecundo de experiências, tensões e expectativas, materializando o exercício de elaboração de sentidos sobre *qualidade* e *equidade* na primeira etapa da Educação Básica. Os dados analisados, impregnados de vivências concretas e aspirações legítimas, rompem com meros indicadores estatísticos, se constituindo signos de um movimento ético-estético de (re)construção de políticas mais sensíveis aos territórios, às infâncias e às singularidades docentes.

A iniciativa Triunfense é ação capaz de inspirar outros municípios brasileiros a reconhecerem a potência da escuta como fundamento epistêmico, político e formativo na tessitura de diretrizes orientadoras da oferta, da permanência e do desenvolvimento educacional das crianças. Tratou-se de um trajeto metodológico que conjugou ciência e compromisso social, planejamento técnico e sensibilidade pedagógica, inaugurando possibilidades para uma educação infantil que transcenda prescrições genéricas e se ancore nas realidades concretas.

Neste sentido, os achados respondem de forma clara, estruturada e robusta à questão central que impulsionou esta investigação: Como os municípios podem construir, suas proposições próprias para assegurarem qualidade e equidade na Educação Infantil, de modo contextualizado, democrático e comprometido com a justiça educacional?

Dizemos, com posicionamento analítico. Avançando na direção da consolidação de processos metodológicos que garantam a emergência dos saberes dos profissionais da rede, não como opiniões periféricas, mas como núcleos basilares da política educacional. Isso significa organizar espaços incessantes de escuta coletiva, nos quais sejam assegurados a horizontalidade das falas, a convocação à participação, gerando saberes em movimento, e a materialização da escuta nas normativas. Portanto*, a escutatória* oferece aos municípios *um caminho epistemologicamente consistente, politicamente comprometido e metodologicamente viável.*

Outrossim, impõe-se o reconhecimento de que a infância deve figurar como eixo sólido das políticas públicas. Isso exige que ela esteja como prioridade no planejamento municipal, na ação contínua e articulada da Secretaria de Educação, e na cooperação intersetorial da rede de apoio. Em primeira instancia, no tecido denso da corresponsabilização que emerge uma Educação Infantil emancipadora, na qual qualidade e equidade assumem estatuto de princípios operacionais e não enunciados programáticos.

Dessarte, este artigo reafirma que a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais de Qualidade e Equidade *afirma* a educação infantil e seu percurso formativo, irrevogavelmente, na responsabilidade coletiva, convocando Poder Público, profissionais e família a uma aliança pela proteção e dignidade da infância. Em tempos marcados pelo agravamento das desigualdades, a escutatória emerge como categoria ético-reflexiva (mais que uma alternativa metodológica) uma *exigência de justiça e participação social***,** com as crianças no centro dos investimentos e dos afetos.

A escutatória é política! Refunda os sentidos, os sujeitos e as práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Qualidade e Equidade na Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *A prática pedagógica na Educação Infantil: reflexões e proposições*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *A avaliação na educação infantil: um percurso possível.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONETTI, D. *Políticas Públicas e Qualidade Social na Educação Infantil: reflexões e desafios*. Curitiba: CRV, 2020.

CAMPOS, Maria Malta et al. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2011.

DUBET, François. *A escola dos sonhos: a igualdade e as diferenças na escola democrática*. São Paulo: Ática, 2008.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da modernidade.* São Paulo: Paulus, 2015.

DUNKER, CHRISTIAN. *O palhaço e o psicanalista*: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo, 2021.

FRASER, Nancy. *Redistribuição ou reconhecimento? Uma crítica feminista ao multiculturalismo*. São Paulo: Boitempo, 2006.

FRASSON, C. A.; SARTI, C. A. *Educação Infantil e justiça social: princípios e práticas***.** São Paulo: Cortez, 2021.

FREITAS, L. C. de. *Gestão democrática e direito à educação: contribuições para o debate sobre qualidade*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 34-55, jan./mar. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA Bondiá, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

OLIVEIRA, Maria Carmem Silveira de. *A escuta como princípio político da Educação Infantil*. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de. Que desafios e perspectivas a base nacional comum curricular traz à educação infantil? Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/para-pensar-a-docencia-na-educacao-infantil.pdf. Acesso em; 06 de maio de 2025.

Oliveira-Formosinho, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: _____.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. (Eds.). *Pedagogia(s) da infância*: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

KRAMER, Sônia. *Educação Infantil: a creche e a pré-escola*. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana. *Contextos burocráticos e aprendizagem profissional*. Formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana. *A qualidade na Educação de Infância: uma abordagem ecológica e participada*. Porto: Porto Editora, 2002.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus, 2003.

Saramago, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

Teodulino Mangueira Rosendo

Doutor em Ciências da Linguagem. Professor e pesquisador da rede municipal e estadual de Triunfo – PB, palestrante do Seminário Triunfense de Educação Infantil.

Golda Meir de Moura Gualberto

Mestranda em Ciências da Educação - World University Ecumenical e Secretária Municipal de Educação de Triunfo-PB.