

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DENISE BUENO DA SILVA

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lages

2021

DENISE BUENO DA SILVA

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientador(a): Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe

Lages

2021

Ficha Catalográfica

S586p Silva, Denise Bueno da.
O protagonismo das crianças no cotidiano da educação infantil/
Denise Bueno da Silva – Lages, SC, 2021.
107 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Planalto Catarinense.
Orientadora: Mareli Eliane Graupe

1. Educação Infantil. 2. Pré-Escola 3. Protagonismo
das Criançasl. I. Graupe, Mareli Eliane. III Título.

CDD 372.21

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

DENISE BUENO DA SILVA

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Processos Socioculturais e sustentabilidade.

Lages, 19 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Márceli Eliane Grange
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC



Prof. Dra. Terciane Angela Luchese
Examinadora Externa - PPGEdu/UCS
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Prof. Dra. Maria Selma Grosch
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

Dedico esta dissertação à minha família, às minhas amigas e colegas dessa jornada, que de uma forma ou de outra contribuíram para que fosse possível a concretização do Mestrado em Educação.

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova que as pessoas não se encontram por acaso.
Charles Chaplin

Manifesto minha gratidão primeiramente a Deus, pela proteção, por sempre guiar e iluminar meu caminho e permitir minha evolução. Gratidão pelo caminho trilhado, pelo apoio recebido e pela felicidade de saber que consegui chegar até a defesa da dissertação. Foram tantas as pessoas que contribuíram nessa minha caminhada.

Agradeço a toda minha família, em especial meus filhos Carlos Renan e Ryane, razão de sempre continuar lutando. À minha mãe, que sempre torce por mim. Amo vocês!

Minha eterna gratidão às minhas amigas e colegas, que sempre estiveram juntas nessa caminhada, que me incentivaram a ingressar no Mestrado, auxiliando em todos os momentos. Certamente, sem a companhia de vocês eu não chegaria até aqui. Mariele, Patrícia e Raquel, levo na lembrança os bons tempos de aprendizados e companheirismo.

Agradeço aos queridos professoras/es, funcionários e colegas do Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade do planalto Catarinense – UNIPLAC, turma de 2019. Minha gratidão a todos pelos ensinamentos, conhecimentos e aprendizados.

Gratidão à Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe, minha amada orientadora, exemplo de profissional, pelo carinho, paciência e acolhimento às intenções da pesquisa, uma mulher inspiradora e competente. Obrigada!

Agradeço às professoras Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese e Profa. Dra. Maria Selma Grosch, que aceitaram compor a minha banca de qualificação e defesa, obrigada pelas sugestões significativas, discussões que colaboraram para o aprimoramento da minha pesquisa. Agradeço-lhes imensamente pelo carinho.

Gratidão à direção, funcionários e colegas da Escola Municipal de Educação Infantil Professor Mathias Claro de Lima Filho, pela compreensão e apoio.

Agradeço às professoras e crianças, pela colaboração e aprendizado proporcionado, também à direção, aos funcionários e às professoras da instituição Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, local da pesquisa, pela acolhida, disponibilidade e atenção.

E, finalmente, a todos que contribuíram para o alcance de mais essa etapa em minha vida. MUITO OBRIGADA!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 19 de março de 2021.

Denise Bueno da Silva

Quando uma criança brinca, joga e finge, está criando um outro mundo.
Mais rico, mais belo e muito mais repleto de possibilidades e invenções do que o
mundo onde de fato vive.
(MARILENA CHAUI, 2000).

RESUMO

A presente dissertação possui como tema o protagonismo das crianças na educação infantil. Esse tema se justifica pela necessidade de conhecermos se as professoras de educação infantil consideram importante ou não o protagonismo das crianças nos processos de mediação, interação e negociação entre os adultos e as crianças. A pesquisa apresenta como problemática: como tem acontecido ou não o protagonismo das crianças no cotidiano da educação infantil em Vacaria/RS? O referencial teórico abarca autoras/es como: Ariès (1978); Corsaro (2011); Kramer (1987); Kuhlmann Jr (199, 2010, 2011); Malaguzzi (1999); Barbosa (2014); Rinaldi (1999); Edwards e Forman (1999); Oliveira (2011); Campos (1995) e outros. Neste estudo, também foram consultados documentos normativos, dentre eles, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o PPP da escola participante da pesquisa. É uma pesquisa de abordagem qualitativa etnográfica, a partir das concepções de Matos (2011) e André (2012). Com a finalidade de fazer emergir as vozes e experiências infantis, utilizou-se como procedimentos metodológicos a observação e entrevistas com dez crianças de pré-escola e duas professoras que trabalham com as respectivas turmas. Além disso, foram realizadas 32 horas de observação participante e duas entrevistas com as professoras e com dez crianças, no período de novembro de 2019 a maio de 2020. O foco principal da pesquisa de campo foi o protagonismo das crianças no cotidiano da educação infantil. Para a leitura, interpretação e análise dos dados da pesquisa, foi utilizado o método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2014). Os dados foram agrupados em quatro categorias: 1) educação infantil e os direitos da criança; 2) infâncias na educação infantil; 3) interações e brincadeiras: eixos norteadores da prática pedagógica; e, por fim, 4) o protagonismo evidenciado nas ações das crianças. Os resultados apontam que: a) ainda há uma necessidade de compreensão das professoras sobre os direitos das crianças que assegurem, nos espaços infantis, a escuta, a voz e o protagonismo das crianças; b) identificação de momentos em que as crianças são compreendidas como protagonistas no processo de desenvolvimento e aprendizagem como, por exemplo, nas brincadeiras ao ar livre, com a valorização das suas expressões, manifestações, desejos e necessidades; c) o protagonismo não acontece na sua totalidade, nem o tempo todo, e ainda é difícil a professora deixar de ser a protagonista no desempenho das atividades. Em síntese, é importante escutar o ponto de vista das crianças, reconhecer sua capacidade, sua participação e valorizar o seu protagonismo nos cotidianos das instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Protagonismo da Criança. Cotidiano da educação infantil. Pré-escola.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the role of children in early childhood education. This research presents as problematic how the protagonism of children in the daily education of children in Vacaria / RS has been happening or not? It is important to research on this topic because the pedagogical practices need to value the children's potential and consider them as active participants in the pedagogical processes, with the establishment of mediation, interaction and negotiation between adults and children. The theoretical framework includes authors / authors such as: Ariès (1978); Corsaro (2011); Kramer (1987); Kuhlmann Jr (199, 2010, 2011); Malaguzzi (1999); Barbosa (2014); Rinaldi (1999); Edwards and Forman (1999); Oliveira (2011) and Campos (1995) and others. In this study, normative documents were also consulted, among them, the Constitution of the Federative Republic of Brazil (1988), the Statute of Children and Adolescents (1990), the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), the National Curricular Guidelines for Child Education (2009) and the National Common Curricular Base (2017) and the PPP of the school participating in the research. It is a research with a qualitative ethnographic approach based on the conceptions of Matos (2011) and André (2012). The data were produced from the insertion of the researcher in a preschool class and the data production instruments included observations of the interaction of children with their peers and teacher, from the registration of the field notebook and interviews with teachers from classes and children. In order to bring out children's voices and experiences, observation and interviews with ten children and two teachers who work with their classes were used as methodological procedures. There were 32 hours of participant observation and 2 interviews with two teachers and ten children, from November 2019 to May 2020. The main focus of the field research was the protagonism of children in the daily life of early childhood education. For the reading, interpretation and analysis of the research data, the method of qualitative content analysis by Mayring (2014) was used. The data were grouped into four categories: 1) early childhood education and the rights of the child; 2) childhood in early childhood education; 3) interactions and games: guiding principles of pedagogical practice; and finally, 4) the protagonism evidenced in the children's actions. The results show that there is still a need for teachers to understand the rights of children that ensure children's listening, voice and protagonism in children's spaces. The investigation of children's experiences as a protagonist and the moment of greatest interaction happened with outdoor games, there was greater intensity in their expressions, manifestations, desires and needs. Listening to the children's point of view means recognizing their competence, their participation and their role in the daily lives of early childhood education institutions.

Keywords: Child Protagonism. Daily life of early childhood education. Pre school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de profissionais da Educação Infantil de Vacaria	51
Tabela 2 – Número de crianças que aguardam vaga na Educação Infantil no município de Vacaria	51
Tabela 3 – Perfil pessoal das professoras entrevistadas	55
Tabela 4 – Descrição das crianças idade das crianças	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	– Conselho Municipal de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNS	– Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEEMPA	– Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia Pesquisa e Ação
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MIEIB	– Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
RS	– Rio Grande do Sul
SC	– Santa Catarina
SMED	– Secretaria Municipal de Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	19
2.1	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS	19
2.2	HISTÓRIAS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	22
2.2.1	Trajetórias, conquistas e perspectivas para a educação infantil	26
2.3	O PROTAGONISMO INFANTIL	35
3	PESQUISA DE CAMPO: PROTAGONISMO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VACARIA/RS	41
3.1	PESQUISA QUALITATIVA	41
3.1.1	Pesquisa etnográfica	43
3.2	PESQUISA DE CAMPO	49
3.2.1	Contextualização da pesquisa de campo	49
3.2.2	Escola municipal de educação infantil criança feliz	52
3.3	PERFIL DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	55
3.4	PROTAGONISMO NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.4.1	Educação Infantil e os direitos das crianças	57
3.4.2	Infâncias na Educação Infantil	62
3.4.3	Interações e Brincadeiras: eixos norteadores da prática pedagógica	64
3.4.4	O protagonismo evidenciado nas ações da criança.	72
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICES	91
	Apêndice I – Banco de Dados da CAPES – Protagonismo	91
	Apêndice II – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Evolvidas	101
	Apêndice III – Declaração de Compromisso do Pesquisador Responsável	102
	Apêndice IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	103
	Apêndice V – Termo de Assentimento para o Menor	105
	Apêndice VI – Roteiro da Entrevista com as Duas Professoras	106
	Apêndice VII – Roteiro da Entrevista com as Crianças	107

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado em Educação possui como temática o protagonismo da criança no cotidiano da Educação Infantil. Quando pensamos na organização das instituições de Educação Infantil precisamos levar em conta que a criança é sujeito de direitos e devemos considerar a sua opinião nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

É sob essa expectativa que inicio a apresentação deste importante trabalho, que conta um pouco da minha trajetória de vida e que me instigou e conduziu a pesquisar sobre o cotidiano das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, perceber a criança como ator social e de direitos implica considerá-la como parte da cultura e das relações sociais, sendo que suas experiências e vivências acontecem no tempo presente. Assim sendo, a criança, no cotidiano da instituição de Educação Infantil, é produtora de cultura.

Nas últimas décadas, estudos voltados à criança, às infâncias e à Educação Infantil reforçam a relevância da participação e do protagonismo da criança nos espaços institucionais. Compreende-se, desse modo, que a educação possui como função educativa promover ações que valorizem o protagonismo, as interações e brincadeiras pensadas a partir da atuação e protagonismo infantil, ao acolhimento, reconhecimento e valorização das crianças, suas culturas e o seu desenvolvimento enquanto protagonistas da sua própria história.

Com este intuito, surgiu o meu interesse por essa temática, pois senti a necessidade de refletir e aprender sobre como proporcionar situações pedagógicas que possibilitem o protagonismo das crianças na Educação Infantil, permitindo a elas condições favoráveis a uma infância feliz, brincante, e que acredita no potencial de todas as crianças. Minhas experiências e lembranças profissionais como coordenadora, professora e supervisora me fizeram refletir sobre a criança e sua infância nos cotidianos infantis.

No ano de 1996, prestei concurso para a rede pública municipal para professora da área I, séries iniciais. A exigência para o concurso era a habilitação no magistério, fui aprovada e chamada para compor o quadro efetivo de funcionários da Prefeitura Municipal do município de Vacaria/RS. Minhas primeiras ações como docente foram em uma escola do campo, no interior do município de Vacaria, com uma turma de primeira série. Com essa experiência, eu adquiri muitos conhecimentos mediante cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, bem como pela prática pedagógica vivenciada.

A oportunidade de trabalhar com crianças da pré-escola surgiu em 1998, período em que a pré-escola ainda estava vinculada à escola de ensino fundamental. Para assumir a regência

dessa turma única de pré-escola foi posto como exigência frequentar um curso de 120 horas, no período de férias, para um aperfeiçoamento.

A oportunidade de frequentar o curso de Pedagogia surgiu após 17 anos de conclusão do ensino médio, com habilitação em Magistério. Iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2004, nas Faculdades Integradas Facvest. Após a conclusão da licenciatura, no ano de 2010, ingressei no curso de Pós-Graduação em nível de especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e Gestão Escolar: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, oferecido pelas Faculdades Integradas Facvest.

Ainda quando estava na Coordenação do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED), entre os anos de 2009 e 2012, fiz a segunda Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialização em Coordenação Pedagógica. Nesse período, eu atuava como responsável pelo setor das Escolas Municipais do Campo de Ensino Fundamental e das Escolas Municipais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Alfabetização e Ensino Fundamental, no município de Vacaria.

Simultaneamente a isso, participei dos estudos sobre alfabetização pelo Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia Pesquisa e Ação (GEEMPA), sob a coordenação da professora Esther Pilar Grossi, em 2015. Nesse percurso do exercício da minha docência, me deparei com algumas inquietações em que as crianças eram vistas de forma homogênea, repassávamos o que nos tinham ensinado. Além disso, não se pensava em direitos da criança, sendo que aprendíamos nas formações continuadas atividades desenvolvidas de maneira mecânica, isolada, homogênea e automatizada. Eu percebi que não fomos formados para olhar e ouvir a criança como sujeito de direitos.

No momento em que retornei para a escola, fui convidada para assumir a supervisão da Escola Municipal de Educação Infantil Professor Mathias Claro de Lima Filho, onde permaneci até o ano de 2019. Atualmente, assumi, nesta mesma escola, a função de professora em uma turma de pré-escola.

No tempo em que atuei como supervisora na instituição de Educação Infantil, percebi o medo da mudança, a insegurança como também a preocupação minha e das professoras com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, considerando que os campos de experiências constituem um arranjo curricular, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, como professora, busco um desenvolvimento profissional constante, uma postura reflexiva que valoriza as crianças, respeita seus direitos e suas especificidades. Para

reconhecer as crianças como protagonistas é preciso que as reconheçamos como pessoas com direitos, capacidades e valores próprios.

Por sua vez, no ano de 2018, surge novamente uma oportunidade. Fui motivada por meio de um convite de colegas a participar do processo seletivo enquanto aluna em regime especial no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense, no município de Lages/SC. Foi pelo prazer que o conhecimento proporciona e pela minha responsabilidade com as crianças da Educação Infantil, com as quais eu trabalho, que o mestrado se tornou primordial para mim. Foi um recomeço, pois esses conhecimentos em nível de mestrado me desestabilizaram, me inquietaram e me fizeram refletir sobre minhas práticas pedagógicas, pensando nas crianças como protagonistas nesse processo.

No ano de 2019 ingressei no Mestrado em Educação como aluna em regime regular e continuava atuando como supervisora em uma instituição de Educação Infantil no município de Vacaria. Em função das demandas do trabalho, participei dos encontros de formação e estudos sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses encontros de formação me despertaram o desejo pela investigação sobre o protagonismo das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil, considerando as especificidades das crianças. Também fui provocada a conhecer e investigar sobre as infâncias, o que é uma tarefa repleta de desafios com o propósito de pensar no tema que respondesse às minhas inquietações e indagações e, portanto, optei pela temática do protagonismo da criança no cotidiano da Educação Infantil.

Como pesquisadora, primeiramente, procurei os principais teóricos sobre essa temática. Considerei relevante observar, ver e ouvir o cotidiano da instituição da Educação Infantil, a fim de perceber quais os momentos da rotina que possibilitam o protagonismo das crianças de quatro anos, para pensar e agir sobre o mundo. Do mesmo modo, foi importante refletir sobre como as professoras de Educação Infantil propiciam o protagonismo da criança no cotidiano da Educação Infantil da rede municipal de Vacaria.

Diante do exposto, a problemática da pesquisa consiste na seguinte questão: **como tem ocorrido (ou não) o protagonismo das crianças no cotidiano da Educação Infantil em Vacaria/RS?** Na expectativa de compreendermos a problemática da pesquisa, destacamos como objetivo geral: analisar como tem ocorrido (ou não) o protagonismo das crianças no cotidiano da Educação Infantil, no município de Vacaria/RS.

A partir dele, definimos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer concepções de infância que abordam a criança como protagonista na pré-escola; b) refletir sobre os fundamentos históricos e normativos que embasam os direitos da criança na Educação Infantil;

c) averiguar se as crianças atuam como protagonistas do seu processo de desenvolvimento no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil no município de Vacaria/RS.

A formalização da Educação Infantil é recente no Brasil, pois foi após a década de 80 do século XX que o atendimento à criança em creches e pré-escolas teve um crescimento significativo. Dessa maneira, foi-se conquistando leis que assegurassem o direito à educação das crianças entre zero a cinco anos e onze meses como prioridade.

Em aproximação a isso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.º 05/2009), no Artigo 4.º, consta que “as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que a criança nasce inserida num contexto sociocultural e histórico. Diante das condições em que vive e da maneira por meio da qual se relaciona com o outro vai construindo seu conhecimento. Da mesma forma, faz-se necessário desenvolver práticas flexíveis que escutem, atendam e compreendam as necessidades das crianças com suas singularidades, especificidades e narrativas, considerando-as como protagonistas da sua própria história de vida.

O Ministério de Educação implantou em todo o território Nacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017. A Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular, foi pensada para contemplar seis direitos de aprendizagem das crianças e esses direitos estão relacionados as dez competências gerais que regem todo o documento. Assim, observa-se que a criança tem o direito garantido de se desenvolver e aprender por meio de experiências e de viver sua infância.

Diante desse fato, é importante fazer uma análise reflexiva quanto ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, aos diferentes contextos de vida e relacionamentos das crianças com outras crianças e adultos, às relações, às interações, à participação, às atividades e às brincadeiras nos diferentes tempos e espaços da Educação Infantil, que são realmente significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que frequentam essas instituições.

A partir do exposto, os principais referenciais teóricos utilizados na pesquisa são autoras/es como: Ariès (1978) e Kuhlmann Jr (1999, 2010, 2011), que abordam a História Social da Criança e da Família; Kramer (1987) e Corsaro (2011), sobre a Sociologia da Infância; História e percursos da Educação Infantil com Farias (1999), Barreto (2008) e Malaguzzi (1999), que consideram “As Cem Linguagens da Criança” e a abordagem de Reggio Emilia na

educação da primeira infância; Barbosa (2014), Rinaldi (1999), Edwards e Forman (1999) e Oliveira (2011), que consideram a criança como protagonista de seu aprendizado; Campos (1995) sobre trajetórias, conquistas e perspectivas para a Educação Infantil.

Ademais, neste estudo, serão utilizados os seguintes documentos normativos: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Penso que a história da criança é construída a partir do olhar do adulto. Então, é necessário trazer à tona suas vivências, com especial interesse na criança protagonista, no cotidiano das escolas de Educação Infantil no município de Vacaria/RS, e, de tal modo, ser capaz de valorizar a sua participação, o seu ponto de vista e a sua visão de mundo.

É importante ressaltar, ainda, que a pesquisa foi submetida, no ano de 2019, ao Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e seguiu os pressupostos previstos na Resolução n.º 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde. A partir disso, foi aprovada sob o Parecer n.º 3.196.678, de três de outubro de 2019. Os professores e as crianças participantes da entrevista serão identificados por nomes fictícios, para preservar o anonimato.

A pesquisa empírica foi realizada no período de novembro de 2019 a maio de 2020, no município de Vacaria/RS, em uma Instituição de Educação Infantil. A etnografia contemplou 32 horas de observação em duas turmas, durante os meses de novembro e dezembro, com o seguinte foco: perceber quais os momentos em que as crianças atuam (ou não) como protagonistas do seu processo de desenvolvimento no cotidiano da Educação Infantil.

Após a observação das turmas nos ambientes e espaços da instituição, foram realizadas conversas/entrevistas com duas professoras que atuam com turmas de pré-escola (Pré I) e com dez crianças dessas turmas. As entrevistas foram realizadas com uma professora no mês de dezembro e a outra no mês de maio, pelo *Google Meet*. A participação das crianças nas entrevistas/conversas foi realizada no mês de dezembro.

As duas professoras participantes da pesquisa são efetivas na rede municipal de Vacaria/RS e atuam há mais de dois anos como professoras titulares da turma do Pré I, e aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo III). No que se refere à pesquisa com as crianças que frequentam a turma do Pré I da Escola Municipal de Educação Infantil do município de Vacaria/RS, participaram 10 crianças com idade de quatro anos, sendo que o pai, a mãe ou responsável permitiram a participação na pesquisa mediante a assinatura do TCLE

(Anexo IV). É válido afirmar que as crianças também assinaram o Termo de Assentimento para menor (Anexo V).

A presente dissertação está estruturada em quatro seções: na primeira seção constam a introdução, a justificativa, a trajetória profissional da pesquisadora, a problemática da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a metodologia da pesquisa.

Logo, na segunda seção abordamos as concepções de infâncias e a história da Educação Infantil no Brasil, que passou da perspectiva assistencialista para a perspectiva do direito da criança, além de tematizar as políticas públicas para a Educação Infantil e o protagonismo da criança na Educação Infantil. Priorizamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e as DCNEI (2009), documentos normativos que possuem o objetivo de garantir o desenvolvimento e os direitos da criança, possibilitando a sua participação na escolha e definição das ações que envolvam as suas necessidades e desejos.

Por sua vez, na terceira seção são apresentados os procedimentos da pesquisa de campo, tendo como subseções: a pesquisa qualitativa e etnográfica, o método da análise dos dados, a pesquisa de campo sobre o protagonismo infantil em uma instituição de Educação Infantil de Vacaria/RS e a discussão dos dados da pesquisa de campo.

Por último, constam as considerações finais com reflexões e abordagens sobre o protagonismo da criança no cotidiano da Educação Infantil.

2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesta seção serão abordadas as concepções de infâncias e a história da educação infantil no Brasil. Conhecer a trajetória da educação infantil propicia um olhar diferente sobre a criança, pois a forma de conceber as crianças e os seus direitos ao longo da história se modificou e continua em processo de transformação de acordo com a sociedade em que elas estão inseridas. Na contemporaneidade, as instituições infantis estão voltadas ao desenvolvimento do sujeito, organizadas de maneira que a criança possa participar ativamente do cotidiano em que vivem, sendo protagonista de sua própria história.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS

Historicamente, a concepção de infância sofreu modificações. No final do século XIX até o século XXI a criança passa a ser vista como sujeito social, com direitos. Para tanto, foram criadas e promulgadas leis para assegurar os direitos, o reconhecimento e a valorização da criança.

As crianças sempre existiram independentemente da concepção que se tinha delas. Em épocas passadas, a criança não era considerada como um indivíduo diferenciado, em processo de desenvolvimento, com necessidades e especificidades. O estudo histórico de Ariès (1978) mostra que a indiferença em relação à criança pequena em séculos anteriores era vista com “normalidade”, pois séculos atrás a única diferença entre uma criança e um adulto era a estatura e o tamanho. A criança era vista e tratada, portanto, como um ser em miniatura, o importante era que crescesse para enfrentar a vida adulta.

No entanto, percebe-se a falta do sentimento de infância do século XII, pois a criança tinha um atendimento especial somente em seu nascimento. Segundo Áries (1978, p. 11) “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos”

Já na sociedade medieval tradicional, a criança não era vista com bons olhos, como também não existia, nessa época, a valorização da família. Sendo assim, percebe-se, no estudo histórico de Philippe Ariès, nas artes e na literatura na idade medieval, a ideia sobre a criança e a infância do século XII. A respeito disso, Ariès (1978, p. 50) informa que: “[...] à arte medieval desconheciam a infância ou não tentavam representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse

a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Observamos que em seus resultados de pesquisa, Ariès (1981 p. 56) descreve sobre o que se pensa da infância e de como as crianças eram tratadas em épocas mais antigas ao explicar: “[...] a criança sempre existiu não estava ausente na idade média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca um modelo de um retrato de uma criança real”.

Por volta dos séculos XVI e XVII surge uma mudança significativa quanto ao sentimento de infância, uma vez que um traje especial passa a distinguir a criança do adulto. Philippe Ariès acrescenta:

Essa especialização do traje das crianças, e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida a atitude com relação às crianças (ARIÈS, 1978, p. 57).

Da mesma forma, ocorreu uma mudança de posturas das famílias e a criança passou a ser o foco dos adultos. Surge, assim, a chamada família moderna, que passou a ter um interesse maior na educação das crianças, com sentimentos afetivos e de mais cuidados, a criança fazia parte da continuidade familiar. Nesse sentido, Kramer (1987, p.18) ressalta que “[...] não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”.

A criança, especialmente entre a burguesia crescente, passa a ser mimada, acariciada, ganhando atenção e afago das pessoas ao seu redor, passando a ser a distração dos pais e das amas de leite ao ver as suas travessuras e brincadeiras. Percebe-se esse novo sentimento pela infância na afirmação de Ariès (1978, p. 158) “[...] em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”.

Assim, por volta do século XVII, emergem outras infâncias, os sinais de desenvolvimento de sentimento com a infância tornaram-se mais significativos, os costumes começaram a mudar, além do modo de vestir-se, da preocupação com a educação e da separação das crianças de classes sociais diferentes. Áries (1981) tematiza o sentimento de infância do século XVII:

No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade que a distinguia dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de crianças do início do século XVII (ÁRIES, 1981, p. 70).

Tendo em vista que a noção de infância no século XVIII é um conceito novo, é o início de ideia da infância como idade singular e deve ser respeitada nas suas diferenças. Nesse sentido, para Kramer (1999):

Produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor (KRAMER, 1999, p. 244).

Assim como grandes transformações sociais ocorreram, no século XVIII, Oliveira (2002, p. 38) acrescenta que “Antes da Revolução Industrial, logo que a criança era desmamada esta era vista como um pequeno adulto e ajudava nas atividades cotidianas em que era a obrigado aprender o básico para a sua integração no meio social”. A criança era considerada um adulto em miniatura, posto que nenhum sentimento de infância existia.

O século XIX é o período do desenvolvimento científico, da psicologia, da biologia, da medicina, além de outros intelectuais se voltam para pensar a infância e a criança. A inserção da criança na sociedade e a preocupação com a educação pedagógica são inquietações do fim do século XIX. Também se expande as ideias da Pedagogia Moderna, as reformas nacionais por escolas universalizadas, públicas, gratuitas e obrigatórias.

Sendo assim, as concepções de infâncias e Educação Infantil são estruturas sociais constituídas ao longo da história. Desse modo, a demanda por uma nova identidade para as instituições que trabalham com a criança foi prolongada, difícil e com muitos desafios, mas também possibilidades, pois, nos dias de hoje, podemos considerar a criança em suas especificidades, com uma identidade pessoal, cultural e histórica.

No caso da infância, podemos mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em vigor desde 1990, que é considerado um marco na proteção da infância. No Art. 2.º do documento tem-se que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990). No entanto, na compreensão de Corsaro (2011, p. 36) “as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem delas”.

Dessa forma as crianças, sujeitos de direitos, precisam ser reconhecidas como atores sociais, capazes, competentes, participantes ativos de seus próprios cuidados maternos para hoje ser considerada como algo que tem identidade própria. Essas mudanças originaram novas formas de pensar o fazer pedagógico, visto que muitos profissionais estão aprendendo nas

relações com as crianças, pois é por meio das interações que o adulto pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo, potencializando o protagonismo da criança.

Da mesma maneira, a professora precisa valorizar a infância, conhecer as fases e suas especificidades e entender as diferenças, a fim de oferecer uma educação adequada para a criança da educação infantil. Segundo Souza (2007, p. 7) “a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. Para a autora, a criança é protagonista das relações que estabelece no dia a dia com os pais, professores e outros sujeitos responsáveis pela condução da infância.

Considerar a criança como sujeito é ver suas especificidades, viabilizando-a como protagonista. É atender suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais, de forma integral. No entanto, o sentimento pela infância, seus direitos, especificidades e necessidades só foi possível com a transformação cultural, histórica e política, uma vez que a concepção de infância, hoje, mudou valores, representações e papéis sociais da criança. Nesse sentido, faz-se necessário ouvir a criança, em especial nos assuntos que lhe dizem respeito.

2.2 HISTÓRIAS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da educação infantil é marcada por transformações no decorrer de sua trajetória e, no Brasil, o surgimento de creches e jardim de infância¹ ocorreu por meio de um processo histórico, influenciado por fatores sociais, econômicos e políticos, tendo como resultado a existência de crianças em situações de vulnerabilidade socioeconômica e com necessidade de atendimento assistencialista. Assim, as instituições de atendimento à infância surgem no Brasil durante a segunda metade do século XIX, como resultado da articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos e religiosos da época.

A Roda dos Expostos² marca a história das instituições de assistência à infância, só existia para o atendimento à criança abandonada. Segundo Kuhlmann Jr. (2011, p. 473) “até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições”. No Brasil, no final do século XIX, a criança abandonada e recém-nascida era tratada pelos termos “exposto”

¹O jardim de infância, criado por Froebel seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d’asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (KUHLMANN, JR, 1999, p. 73).

²Roda dos expostos: cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos (KUHLMANN, JR., 2011, p. 473).

e “enjeitado”, uma vez que era deixada em locais em que seriam provavelmente recolhidas, como igrejas, conventos e, mais tarde, as rodas dos expostos.

Posteriormente, a creche para Kuhlmann Jr (2010, p. 78) “foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos [...] pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças”. O avanço das ciências e os movimentos progressistas marcam a segunda metade do século XIX e o início do século XX. As instituições destinadas ao cuidado das crianças, a princípio, tinham um caráter paternalista, depois assumindo uma postura mais severa diante da população carente. Nesse período, as concepções assistencialistas³ identificam as crianças pobres como meninos de rua, influenciando o nosso olhar para a infância abandonada.

Já após a segunda metade do século XX, no Brasil, em função da demanda de mão de obra feminina, cresce a participação das mulheres no mercado de trabalho com a atuação em comércios e como funcionárias públicas, operárias e trabalhadoras domésticas, fato ocasionado pelo avanço da urbanização e da industrialização. O movimento de mulheres pela luta por creches resultou na necessidade de criar um lugar para deixar as crianças da classe operária, surgindo, assim, as creches que visavam somente o cuidar das crianças e o seu foco era assistencialista. Nesse sentido, segundo Farias (1999):

Se os anos 70 voltaram-se para a mulher, nos anos 80, essa mulher voltou-se para as crianças. Foram, em geral, as feministas intelectualizadas de classe média, e que eram contra a ditadura, que passaram a pesquisar sobre a infância e assessorar os governos progressistas que, atendendo às reivindicações populares, prometeram creches nas suas campanhas eleitorais (FARIAS, 1999, p. 25).

Nos anos que antecederam a constituição, a defesa do direito da criança foi ampliada com o movimento “Criança e constituinte”. No Brasil, a nova Constituinte, que culminou com a promulgação da Carta Magna de 1988, representou um momento de grande participação da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação dos direitos da criança. Dentre eles, destaca-se o direito à Educação Infantil, incluído no Inciso IV do Artigo 208 da Constituição, o qual explicita que “o dever do Estado com a educação será efetivado [...]

³Para uma discussão mais completa Kuhlmann Jr. (2010, p. 166) aponta que “[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social a pobreza, já representa uma concepção educacional”.

mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1988).

Posteriormente, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal 8069/90) o reconhecimento da condição de direitos às crianças e adolescentes, tiveram prioridades nas políticas públicas, como o atendimento de creches e pré-escolas.

Assim, também no ano de 1990, as discussões pelo direito à Educação Infantil caracterizam-se pelo Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)⁴, que é constituído por fóruns estaduais, regionais e municipais de Educação Infantil. Nesse movimento, as instituições se organizam⁵ e se integram nacionalmente por uma pauta de luta e defesa dos direitos das crianças à educação infantil, conforme Barreto (2008, p. 25) “Mieib é um espaço de discussão e articulação suprapartidário, comprometido com a expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil no Brasil”.

A atuação do MIEIB guia-se por princípios básicos, como a garantia do direito constitucional das crianças de até seis anos à Educação Infantil, independentemente de raça, gênero, etnia e condições socioeconômicas, concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e participativo no seu contexto histórico-cultural, indissociabilidade do cuidar e do educar, além da busca por interceder na formulação das políticas públicas.

Sob o mesmo viés, mais precisamente na década de 80, do século XX, as camadas populares fizeram uma pressão para a ampliação do acesso à escola e à educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, o qual não estava cumprindo legalmente com essa função, sendo que devido a uma grande manifestação dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição de 1988⁶ reconhece a educação em creches e pré-escolas como um dever do Estado:

⁴O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) é uma organização autônoma, integrada aos movimentos sociais, de caráter interinstitucional e suprapartidário, comprometida com a Educação Infantil. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/institucional/>. Acesso em: 4 ago., de 2020.

⁵ Participam dos fóruns e do Mieib órgãos governamentais na área da educação, assistência social, saúde, justiça e outros; organizações não-governamentais; instituições de ensino superior, ensino médio e outras que atuam com a formação de professores; conselhos estaduais e conselhos municipais de educação, conselhos de direito da criança e do adolescente, conselhos de assistência social e outros; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas, famílias, comunidades e sindicatos; instituições de pesquisa; professores e pesquisadores (BARRETO, 2008, p. 25).

⁶Não é demais lembrar que: “[...] é durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica” (KUHLMANN JR., 2000, p. 6).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No Brasil, é por volta do século XX que a criança começa a ser reconhecida pela sociedade como sujeito de direitos, assegurados pelo Estado, uma vez que são criadas leis em prol da defesa da criança e do adolescente. Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã, que passa a ser vista como um ser ativo no processo de aprendizagem.

Além do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – ocorre a aprovação da nova LDB, n.º 9394/96, que incorpora a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, formalizando a municipalização dessa etapa de educação. Assim, a Educação Infantil começa a desenvolver sua identidade e passa a ser reconhecida como um lugar de educação, com um caráter pedagógico.

Desse modo, para analisar as competências e responsabilidades das esferas de governo que estão relacionadas à educação infantil é importante retomar a Constituição Federal (1988), no Artigo 30, inciso VI, quando afirma que “compete ao município [...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”.

Ademais, o Art. 11, inciso V, da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece que os municípios incumbir-se-ão de:

V- Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Assim, tem-se que os municípios brasileiros são responsáveis pela Educação Infantil e as instituições infantis oferecem as modalidades de creche para crianças de até três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos, disponibilizando espaço e profissionais da educação. A Educação Infantil é obrigatória a partir dos quatro anos por meio da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013⁷, com jornada diurna de tempo parcial ou integral, por meio de práticas pedagógicas cotidianas, sendo um direito da criança.

⁷O ensino se torna obrigatório entre os 4 e 17 anos. Na educação infantil, a partir dos 4 anos as crianças devem se matricular. A alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Neste sentido, conforme a Resolução N° 2, de 9 de outubro de 2018, a matrícula na pré-escola é obrigatória para crianças de quatro e cinco anos completados até o dia 31 de março⁸ do ano em que acontece a matrícula e deve ocorrer em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais. Essa etapa de escolarização tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996, Art. 29).

Surge, então, neste contexto, a preocupação com o atendimento destinado à criança nas instituições de Educação Infantil e com as propostas pedagógicas que compreendam a sua perspectiva, partindo da sua escuta, não esquecendo que a criança pode ser protagonista da sua história. Na afirmação de Kramer (1995, p. 78) “sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso que precisa ser superado.”

Novas exigências surgiram e o atendimento que antes tinha uma visão assistencialista precisou acompanhar os rumos da história, modificando-se. Dessa forma, torna-se importante respeitar a criança que traz consigo um imenso potencial, rever as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil para que essas propiciem experiências e ações pedagógicas planejadas intencionalmente, um ambiente físico e humano com estruturas e funcionamento adequados, uma educação de qualidade para todas as crianças, pois é nas instituições que muitas crianças passam o maior número de horas de seu dia.

2.2.1 Trajetórias, conquistas e perspectivas para a educação infantil

Esta subseção tem como propósito apresentar as políticas públicas para a Educação Infantil e as transformações sociais, políticas, históricas, culturais e educacionais, decorrentes desse processo, a partir de estudos que envolvem a produção de bases teóricas que consideram as crianças como sujeitos de direitos. Desse modo, a Educação Infantil no Brasil, a partir da década de 1980 do século XX, passa tanto no campo da pesquisa, como também ganha destaque no campo legislativo.

Nesse sentido, esse estudo evidenciou o caminho da Educação Infantil no Brasil, considerando as lutas dos movimentos feministas e de grupos sociais, bem como as políticas

⁸O MEC reafirmou que a data de corte a ser observada em todo território nacional é a definida nas Resoluções n.º 1/2010 e 6/2010 e que todas as novas matrículas de crianças, tanto na Pré-escola quanto no Ensino Fundamental, a partir do ano letivo de 2019, serão realizadas considerando a data de corte de **31 de março**.

que a conduziram os percursos dessa trajetória, no sentido de expor as conquistas e as transformações que ocorreram ao longo da história. Mesmo com os avanços obtidos na Educação Infantil, muito precisa ser feito para que a legislação seja efetivada no cotidiano das instituições.

As questões referentes à trajetória da legislação e das políticas públicas educacionais que normatizam a Educação Infantil no Brasil possuem a intenção de trazer elementos para a compreensão do contexto atual, considerando que não é possível compreender e construir a história do presente sem levar em conta as discussões acerca daquilo que a história do passado traz.

Assim, com as mudanças provocadas pelo desenvolvimento cultural e tecnológico, no século XIX, decorrentes da industrialização, desponta uma maior necessidade do atendimento social da criança, uma vez que o índice de mortalidade infantil era muito alto. Surgem, assim, debates a respeito das políticas para crianças pequenas. Além disso, a partir da inclusão das mulheres no mercado de trabalho, o poder público foi pressionado a criar instituições para acolher as crianças filhas das mães trabalhadoras, como é relatado por Campos (1995).

Durante o período compreendido entre 1975-1986, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, a mobilização dos movimentos de mulheres, a criação de Conselhos da Condição Feminina, a sensibilização e abertura dos sindicatos aos direitos das mulheres foram ampliando e modificando, na prática, o usufruto do direito à creche destinada aos filhos dos(as) trabalhadores(as), o que acarretou, além de outras medidas, alterações profundas na nova Constituição [...] (CAMPOS, 1995, p. 64).

Desse modo, a creche deixou de ser apenas um direito para as mães trabalhadoras e passou a ser um direito da criança. Assim, os discursos políticos referentes à educação foram se construindo e reestruturando ao longo dos séculos, conforme destaca Campos (1995):

Um aspecto importante da creche no sistema educacional é que ela corresponde a um princípio que vem sendo definido por áreas ligadas à educação da criança pequena, que defende uma concepção de educação pré-escolar vinculada aos direitos da criança que é atendida e não aos direitos da mãe que trabalha ou da família necessitada (CAMPOS, 1995, p. 107).

Por conta disso, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988) declara um novo olhar para as crianças e reconhece o seu direito de ser atendida em creches e pré-escolas, assegurando o atendimento da área educacional e não só assistencialista. Define, ainda, de forma mais abrangente, os direitos da infância brasileira, conforme disposto no Art. 227, capítulo VII, da Constituição Federal:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, 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 e à convivência familiar e comunitária além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Como é possível observar, a Constituição Federal de 1988 é o marco histórico que afirma os direitos e a garantia da criança à educação em creches e pré-escolas. Dessa forma, a Constituição Federal, legislação máxima do Brasil, no capítulo da educação, explicita a função distintamente educativa da creche, a qual é parte fundamental na função de cuidar e educar.

Dessa forma, novas conquistas foram alcançadas a partir da segunda metade da década de 1980 até início da década de 1990, havendo um intenso trabalho que culminou na definição da Lei n.º 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que previa “[...] é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (BRASIL, 1990, Art. 54, IV).

Na afirmação de Campos (1992):

O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos [...] (CAMPOS, 1992, p. 19).

A educação infantil, mesmo incorporada ao setor da educação pela CF em 1988, cinco anos mais tarde ainda era tratada nos documentos oficiais como compensação de carências. E passa-se a pensar em práticas pedagógicas nesse nível de ensino a partir de estratégias que o Plano... (1993) caracterizava como de melhoria da qualidade e expansão. Ficava constituído a necessidade de consolidar políticas específicas – o que permitiu a efetivação da Política Nacional de Educação Infantil de 1994 – e as relações estabelecidas com agências tais como a UNESCO, o UNICEF, o BM e o FMI, por exemplo, para o desenvolvimento de projetos propostos à educação infantil, neste caso em específico. Em 1994 foi homologada a primeira Política Nacional de Educação Infantil e, tanto, a política de 1994, quanto a política de 2006, partiram do preceito básico de descentralização político-administrativa, preconizada pela Constituição e que deveria ter como base de garantia desse nível de educação, a participação dos diversos atores sociais. O MEC, pela Comissão Nacional de Educação Infantil, definiu a Política de 1994 e observava como principais objetivos da educação infantil:

[...] a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 10).

Nesse contexto, é importante lembrar alguns marcos legais que contribuíram para a concretização dos direitos das crianças no campo da Educação Infantil como, por exemplo, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA – de 1990, que serviram de base para a implementação de políticas nas infâncias, como a publicação da Política Nacional de Educação Infantil de 1994: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação pelo Ministério da Educação (MEC). Com o objetivo de tematizar a oferta de vagas na área, essa política afirma:

[...] a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 2006, p. 10).

Sendo assim, as instituições de Educação Infantil devem contemplar formas específicas de se planejar e organizar espaços físicos, tempos, recursos materiais e pedagógicos, considerando que o sujeito que se destina à oferta é criança pequena, possui especificidades e tem direito a uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, a preocupação com a formação de professores se faz presente na Política Nacional de Educação Infantil (1994), ao pontuar que “se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado para atuar em creches e pré-escola como condição para a melhoria de qualidade da educação”.

Vários documentos foram elaborados com a intenção de melhorar a qualidade da Educação Infantil, entre eles a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no que se refere à concepção do atendimento à criança pequena e superação das concepções assistencialistas e compensatórias, assim como o ECA, que em seu Artigo 4.º reforça o direito ao atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

No entanto, foi com a LDBEN de 1996 que surgiu a concepção de Educação Infantil, período da conquista de uma visão da criança como sujeito de direito, considerando a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil objetiva a promoção do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Desse modo, faz-se necessário que os profissionais da educação, para o exercício do magistério da Educação Infantil, possuam uma formação adequada. Segundo a LDB n.º 9.394/96, de acordo com o Art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, é necessário discutir possibilidades sobre a formação de professores e profissionais de educação infantil nos cursos de pedagogia, até mesmo em formações continuadas para professoras, uma vez que a formação é reconhecidamente um dos fatores importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação. Para Kramer (2005, p. 224), “[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica”.

No que se refere à formação continuada, é uma capacitação de serviço e atualização constante do fazer pedagógico, aprofundando, assim, as experiências científicas e cotidianas. Segundo Kramer (2005, p. 224) “a formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”.

Em aproximação a isso, é preciso uma educação de qualidade para os profissionais de Educação Infantil, pois existem diversos dilemas contemporâneos e mudanças nas formas de interações com as crianças. Por isso, é preciso estabelecer relações com os princípios éticos, respeitando as crianças e suas vivências, de modo que sejam contempladas desde a dimensão social e cultural da criança, valorizando os conhecimentos que já possuem em relação às especificidades da infância.

Da mesma maneira, a superação da visão assistencialista para a educacional também depende do investimento efetivo em formação inicial responsável, com ética e adequada à particularidade do exercício docente e constante atualização das práticas pedagógicas qualificadas, em função das exigências previstas na lei. Nesse ponto, destaca-se a relevância da conquista da aprovação para o ingresso nas redes municipais, por meio de concursos específicos para professoras de Educação Infantil, que exigem o curso de graduação.

Para tanto, com a nova LDB/96 surge a necessidade de que a regulamentação em âmbito nacional, estadual e municipal fosse estabelecida e cumprida de modo a garantir padrões básicos de qualidade e atendimento à creche e pré-escola. Com isso, passa a ser publicado o documento

“Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998).

Ademais, a LDB/96 instituiu, em seu Art. 18, que “os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições do ensino fundamental médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos municipais de educação.” (BRASIL, 1996). A mesma lei, no capítulo das Disposições Transitórias, no seu Art. 89⁹, estabelece o prazo para que creches e pré-escolas se integrem aos seus respectivos sistemas de ensino.

Por sua vez, dentre as ações políticas, houve em 1999, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pelo conselho Nacional da Educação. Trata-se de um marco importante no direito das crianças, que define as diretrizes como mandatórias para todas os sistemas de ensino e as instituições de cuidado e educação para as crianças de zero a seis anos, que deviam tê-las como fundamentos em seus projetos político-pedagógicos, instituídas pela Resolução CNE/CEB 1/1999.

Dessa forma, as DCNEI de 1999, afirmam:

[...] além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. A partir desta perspectiva, é muito importante que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e respectivas Secretarias, tenham clareza a respeito de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos (BRASIL, 1999, p. 2).

Essa resolução surge para fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e estabelece normativas como princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o Ministério de Educação (MEC) define a Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias. Já o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, elaborado em 2004, tinha como um de seus objetivos “Expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade[...] Assegurar a qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (BRASIL, 2004, p. 19).

⁹ “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, esse documento estabelece metas para integrar efetivamente, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas) aos sistemas de ensino correspondentes, além de definir a infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições, levando em conta as diversidades regionais e o atendimento adequado às especificidades das faixas etárias e exigências do processo educativo quanto a:

espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004, p. 22).

Esses requisitos são necessários para assegurar uma Educação Infantil de qualidade e possibilidade do desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, intelectual, psicológico e social. Já para a expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil, sendo que a educação da criança passa pelo ambiente onde participam e interagem, faz-se necessário um ambiente pensado e organizado para a infância.

A esse respeito, o Ministério de Educação (MEC) implementou um conjunto de ações de assessoramento aos municípios, destacando-se o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Trata-se de um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo é garantir o acesso de crianças à creche e às escolas de Educação Infantil.

Tal ação foi instituída pela Resolução n.º 6, de 24 de abril de 2007, em que o MEC estabelece e orienta as diretrizes para a execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, visando garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

Sendo assim, para receber recursos do Proinfância o município se comprometia a dar a contrapartida ao financiamento recebido, o que incluía o terreno e, posteriormente, a manutenção do espaço, a partir desse programa do governo federal na construção de escolas de Educação Infantil em municípios.

No entanto, é importante rever as concepções de Educação Infantil e acabar com as dificuldades em relação à qualidade e atendimento nas instituições de Educação Infantil. Nesse

propósito, em 2009, foi publicado o documento “Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” que destaca:

O plano de expansão das creches, em quantidade e localização, responde às necessidades das famílias e crianças • O plano para creche prevê entre suas metas a melhoria da qualidade do atendimento às crianças. As creches são localizadas em locais de fácil acesso, cujo entorno não oferece riscos à saúde e segurança • Os projetos de construção e reforma das creches visam, em primeiro lugar, o bem-estar e o desenvolvimento da criança. [...] • Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária • Os prédios oferecem condições adequadas para o bem-estar e o conforto das crianças: insolação, iluminação, ventilação, sonorização, esgoto e água potável [...] • Os ambientes das creches são adequados às funções de educar e cuidar de crianças pequenas (BRASIL, 2009, p. 29).

Portanto, entende-se como sendo fundamentais as discussões com diversos autores, buscando a compreensão do que seja qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais brasileiros. Em 17 de dezembro de 2009, mais de dez anos após a implementação da Resolução CNE/CEB n.º1/1999, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n.º5/2009 que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil”. Essa resolução veio revogar a Resolução CNE/CEB n.º1/1999.

Com esses avanços, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) definem a criança como um sujeito histórico e de direitos e, portanto, surgem para orientar o planejamento pedagógico do educador infantil, além de propor a organização por eixos de interações e brincadeiras. Além disso, traz como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, como afirma Barbosa (2009):

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BARBOSA, 2009, p. 68-69).

Ao passo que os desafios de respeitar os direitos da criança como protagonista do cotidiano infantil precisam ser pensados e superados, é nas instituições infantis que a criança terá possibilidade de conhecer outras formas de ver e de se expressar no mundo. Nesse contexto, é importante o olhar sensível da professora, a escuta atenta sobre aquilo que a criança expressa, suas necessidades e seus anseios que devem ser considerados durante a prática pedagógica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ser elaboradas, observadas e respeitadas de maneira a priorizar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 16).

Ainda segundo as DCNEI (2009), a criança constrói a sua identidade pessoal e coletiva a partir das interações sociais, das relações que estabelece com outras crianças e adultos e das práticas cotidianas. Além disso, elaboram sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e considerando a criança como sujeito desse processo. Ressalta, ainda, a importância das práticas pedagógicas na Educação Infantil, possibilitando situações de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

No entanto, recentemente a Educação Infantil passou por uma reestruturação, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que regulamenta a obrigatoriedade de matrícula na rede escolar. Para tanto, o documento define no seu Artigo 6.º que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade.

Ao longo dessa trajetória, os resultados de novas políticas educacionais começam a ser delineados para a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) surgem para orientar o planejamento curricular das escolas. Segundo Barbosa (2014, p. 17) “é indispensável que se discuta como selecionar das DCNEI, uma diretriz abrangente e aberta, os elementos necessários para compor a Base Nacional Comum”.

Por sua vez, o Ministério de Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 20 de dezembro de 2017. A Resolução CNE/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017 institui e orienta a implementação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

A esse respeito, Barreto (2013, p. 21) argumenta que “há problemas como inadequação e insuficiência do currículo no tratamento das especificidades da educação em creches e pré-escolas”. Diante disso, os currículos da Educação Infantil devem ter uma base nacional a ser complementada, em cada sistema de ensino e instituição de Educação Infantil, por uma parte diversificada, com suas características regionais e locais levando em conta suas culturas e especificidades.

Nesse aspecto, ressalta-se que a BNCC (2017) é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Além disso, institui cinco campos de experiências e objetivos de aprendizagem baseados nos seis direitos de aprendizagem.

Assim, esse documento pode ser um aliado na valorização da criança como protagonista na Educação Infantil se a professora tiver uma formação adequada, uma intencionalidade para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, com experiências que permitam às crianças conhecer a si mesmas e compreender as relações com os outros, com a natureza e com a cultura.

Nesse sentido, é importante um acompanhamento dessas práticas, realizando a observação por meio de registros da trajetória de cada criança e de todo o grupo, para identificar suas potencialidades e necessidades. “Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 39).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), da mesma forma, passaram a ser organizadas e apresentadas com sua finalidade voltada para as especificidades das crianças para afirmar o direito das crianças a uma educação que respeite e valorize seu tempo de aprendizagem. Na Educação Infantil, a BNCC (2017) dialoga com a DCNEI (2009), mas traz um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem a serem promovidos obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades.

A elaboração, aprovação e implementação de políticas públicas voltadas à educação da infância à construção de documentos orientadores do trabalho pedagógico deve ser referência aos direitos específicos das crianças, determinando formas concretas de garantir, não mais só o amparo, mas principalmente a educação e o desenvolvimento das crianças. Isso deve ocorrer de modo que se favoreça as interações e brincadeiras e que as crianças sejam compreendidas como sujeitos de direitos e atores sociais produtores de culturas, ou seja, protagonistas nos cotidianos da Educação Infantil.

2.3 O PROTAGONISMO INFANTIL

Ao longo desta escrita, buscamos explicar os desafios e caminhos trilhados sobre o protagonismo da criança no cotidiano da Educação Infantil. Vale destacar que o protagonismo

infantil¹⁰ diz respeito à capacidade de participação da criança ao expressar opiniões e necessidades. Além disso, significa reconhecê-la como ator social, possibilitando à criança ser promotora de seu próprio desenvolvimento. Para isso, ela precisa ser valorizada e incentivada a expressar-se.

A origem etimológica do termo protagonismo, para Ferreira (2004), remete à palavra “*protagonistés*” que, no idioma grego, significa o ator principal de uma peça teatral ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e compreendida como um sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil têm um compromisso de pensar e compreender a criança como protagonista, de respeitá-la como sujeito ativo e produtora de cultura. Também é necessário afirmar desde cedo a sua participação na definição de ações, motivando a sua autonomia, sendo que buscam nos espaços das instituições infantil e nas relações com os outros construir novos modos de viver.

Passou-se de uma concepção a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas [...] (BARBOSA; HORN, 2008, p. 28).

As interações entre crianças e professoras devem proporcionar oportunidades e oferecer possibilidades de investigação das suas curiosidades. Para isso, a criança deve expressar suas ideias nas tomadas de decisões, com o direito de participar efetivamente do seu próprio crescimento e desenvolvimento. Isso se deve ao fato de que um dos grandes desafios para o protagonismo infantil está centrado no conhecimento e entendimento dos profissionais que trabalham nas instituições infantis sobre os direitos das crianças e sua real importância como norteadora do planejamento pedagógico. Segundo Martins Filho e Dornelles (2018):

Muitos educadores desconhecem a sua real importância como norteadora da ação pedagógica, como elemento integrante do projeto da escola em seu significado

¹⁰ “Protagonismo Infantil é o processo social mediante o qual se pretende que meninos, meninas e adolescentes desempenhem o papel principal em seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade, para alcançar a realização plena de seus direitos, atendendo ao seu melhor interesse. É fazer, na prática, a ideia da criança como sujeitos de direito e, portanto, deve-se designar diferentes papéis a componentes distintos da sociedade: criança, juventude, autoridades, famílias, sectores não organizados, sociedade civil, entidades, etc.” (SIQUEIRA, 2011, p. 178).

emancipatório. Muitas vezes, nas escolas, os direitos das crianças surgem plasmados nos projetos educativos como uma figura retórica. Configuram-se como um slogan, para assinalar a celebração de dia festivos, como o Dia da Criança (MARTINS FILHO; DORNELLES, 2018, p. 16).

Ainda existe uma resistência ao abandonar o modo de reprodução dominante do adulto sobre a criança, sobre seus direitos, não considerando sua especificidade, em vez de uma proposta pedagógica voltada à participação da criança no cotidiano da Educação Infantil. Diante disso, para que ocorra uma mudança significativa na Educação Infantil, faz-se necessário que a centralidade da atuação das professoras esteja direcionada ao protagonismo da criança, que, por meio das brincadeiras significativas, dos espaços, materiais diversificados, ambientes e objetos planejadamente colocados para o desafio e a interação social das crianças, proporcionará condições para que elas possam agir, levando em consideração suas necessidades e potencialidades e possibilitando aprendizagens prazerosas.

Ainda segundo os autores:

A participação surge como ação-resposta das crianças em função da necessidade de aprender algo, mas pouco como ação com sentido de protagonismo em que aquelas, face às condições pedagógicas criadas, constroem e reconstróem o cotidiano escolar como sinônimo de cidadania ativa, ou seja, não se colocam apenas em questão aprendizagens formais, mas também processos experienciais de vida no seu sentido mais amplo (MARTINS FILHO; DORNELLES, 2018, p. 64).

Assim, o protagonismo e a participação da criança reconstróem significações para situações do cotidiano em que vive, sendo necessário reformular e reinventar estratégias pedagógicas à medida que a criança vai se desenvolvendo. Nesse sentido, para a criança tornar-se protagonista de seu desenvolvimento, precisa estar em relação com outras crianças e adultos, participando de ações pedagógicas e práticas sociais.

Em aproximação a isso, Maria Carmem Silveira Barbosa (2014) afirma que as culturas infantis são transmitidas e permanecem na história. No entanto, esse processo é influenciado pelas interações com grupos sociais, étnicos e de gênero, sendo constantemente recriadas pelas gerações que chegam. Ainda, conforme a autora, as culturas infantis emergem especialmente nas interações entre os pares. Edwards e Forman (1999) ressaltam a importância das interações das crianças:

A finalidade deste projeto educacional [...] é produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista (EDWARDS; FORMAN, 1999, p. 303).

No que diz respeito a essa ideia, destaca-se que ela já estava presente no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), lei que tem como objetivo garantir o desenvolvimento e os direitos da criança, possibilitando a sua participação na escolha e definição das ações que envolvam a suas necessidades e desejos. Nesse ponto, é necessário um olhar para os desejos infantis, ou seja, a professora precisa observar, ter uma escuta atenta às perguntas e indagações da criança, a fim de identificar suas especificidades. Rinaldi (1999) elucida:

A ênfase é colocada em vê-las com sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidades, capacidade de maravilharem-se e de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se (RINALDI, 1999, p. 114).

Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona. Dessa forma, a concepção de criança nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) consolida a importância da Educação Infantil como espaço de interações e trocas, oportunizando a elas e aos adultos ampliar vivências de mundo. Tognetti (2016) chama a atenção para o fato de que:

Como este é um elemento capaz de desencadear processos de partilha, diálogo, discussão e conflito que determinam a expressão o desenvolvimento das competências em uma dimensão natural, não unicamente estimulada, mas sim equilibrada ao combinar o direcionamento do adulto e a autonomia das crianças, ou, oferecer espaço para a capacidade de auto-organização e autorregulação que as crianças expressam (TOGNETTI, 2016, p. 26).

Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona. Dessa forma, a concepção de criança nas Diretrizes (2010) consolida a importância da educação infantil como espaço de interações e trocas oportunizando a elas e aos adultos ampliar vivências de mundo. Tognetti chama a atenção:

Certamente isso não acontece improvisando, mas é necessário que as experiências sejam consolidadas na continuidade cotidiana, nas relações sociais estruturadas que se alteram, evoluindo na medida em que evolui a capacidade de comunicação, compreensão e interpretação da realidade de cada um dos protagonistas, em uma lógica circular que acolhe as transformações do contexto produzido por sujeitos que agem/interagem dentro dele e em correlação com o processo de crescimento e transformação deles mesmos (TOGNETTI, 2016, p. 26).

Nesse sentido, o respeito à diversidade e às especificidades da criança, considerando o contexto histórico, social, político e cultural, possibilita espaços significativos para a criança viver sua infância, a fim de que as experiências vividas, valores e formas de comportamento sejam internalizadas, para que o direito de participar como protagonista nos contextos da Educação Infantil seja garantido.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) incluiu propostas que incentivam o protagonismo das crianças na primeira etapa da Educação Básica da Educação Infantil, tanto para sua aprendizagem e desenvolvimento como para construção do ser humano e de seu projeto de vida. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), ao considerar as formas das crianças aprenderem, a participação foi transformada em direito:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 40).

Nessa perspectiva, é considerado fundamental que nos primeiros anos de vida, para o seu desenvolvimento e participação, as crianças precisam exercitar o seu protagonismo, tanto na criação quanto na realização das atividades cotidianas, na escolha das brincadeiras, materiais e ambientes.

Da mesma forma, deve-se garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Isso deve ocorrer na realização das propostas pedagógicas cotidianas, participando das escolhas das brincadeiras, dos materiais, ambientes, preparando a criança para fazer escolhas, tomar decisões, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos (BRASIL, 2017).

Portanto, é relevante incentivar a criança a buscar soluções, perguntar, interagir, num espaço com possibilidades. Para tanto, a instituição de Educação Infantil precisa ampliar o seu olhar e pensar a criança como sujeito da sua própria história, a partir do desenvolvimento de projetos em que seja protagonista na construção de seu desenvolvimento. No entanto, pretender o protagonismo não é deixar as crianças fazerem o que bem entendem.

Neste processo é preciso considerar o papel da professora nas instituições de Educação Infantil. Para Siqueira (2011), há um saber e um fazer construídos pela história dos adultos, que ajudam as crianças a construir a sua história. Crianças e adultos se constituem reciprocamente, fato que revela o valor do saber do adulto, contudo, sem torná-lo diretivo, com regras rígidas e autoritárias.

Diante do exposto, uma prática pedagógica significativa desenvolvida com a criança deve estar alicerçada na compreensão de que ela é capaz de protagonizar. Se a professora acreditar que a criança tem potencial e permitir que ela participe ativamente nos espaços das instituições infantis, considerando seus saberes, estará contribuindo para a sua aprendizagem e seu desenvolvimento nos cotidianos da Educação Infantil.

3 PESQUISA DE CAMPO: PROTAGONISMO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VACARIA/RS

Nesta seção, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que embasaram a pesquisa de campo, pois percebemos que este percurso é essencial para o estudo acadêmico na construção de saberes, a partir de experiências vividas no campo empírico.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil no período de setembro de 2019 a maio do ano de 2020. A seguir apresentamos, nas subseções, os caminhos percorridos para a realização da pesquisa e reflexão sobre os dados coletados na pesquisa etnográfica: na subseção 3.1 é apresentada a pesquisa etnográfica; na subseção 3.2 é abordado o método de análise dos dados; a seguir, na subseção 3.3, é descrita a pesquisa de campo; e a subseção 3.4 é composta pela discussão dos dados da pesquisa de campo sobre o protagonismo infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, do município de Vacaria/RS.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A presente pesquisa com a abordagem qualitativa, foi realizada no município de Vacaria/RS, no período de setembro de 2019 a maio de 2020. A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2013), inicia-se com a delimitação e formulação do problema, com o objetivo de compreender a problemática de pesquisa, que nesse caso é: “Como tem ocorrido (ou não) o protagonismo das crianças no cotidiano da Educação Infantil em Vacaria/RS”?

A metodologia de abordagem qualitativa estuda aspectos do comportamento humano e a compreensão de um grupo social, abordando as relações humanas do cotidiano.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

Diante da inquietação que me motivou a pesquisar sobre a criança na Educação Infantil, procurei indícios e justificativas para identificar se a criança é protagonista no cotidiano da pré-escola (ou não), na turma do Pré I, procurando seguir um método científico para conhecer, analisar e compreender esta realidade. Além do desejo da pesquisadora, é indispensável ter conhecimento do assunto a ser pesquisado.

Dessa forma, utilizei uma pesquisa de abordagem qualitativa que, em concordância com Minayo (2000), é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo. Podemos, assim, descobrir verdades parciais, não podemos conhecer o todo, pois sempre surgirão novos fatos, novas relações, novos conhecimentos, pois tudo está em constante mudanças e transformações.

Nesse sentido, Segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Nessa perspectiva o percurso desta pesquisa envolve o cotidiano do contexto educacional, professoras/es e crianças, com o propósito de coletar subsídios para relacioná-las a uma base teórica fundamentada na pesquisa de abordagem qualitativa. Salientamos, ainda, que as perspectivas dos participantes da pesquisa são de grande importância.

A realização da pesquisa documental foi produzida por meio da leitura de documentos, legislação e política educacional, referentes à Educação Infantil do Brasil. É importante ressaltar que também foi utilizado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida instituição.

Tendo em vista a necessidade de conhecer o que já foi pesquisado e divulgado sobre o tema, realizei um mapeamento de artigos, dissertações e teses nos seguintes bancos de dados disponíveis na internet: Capes (Portal de Periódicos), Banco de Dados de Dissertação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC (Ver Apêndice I).

Com a intenção de conhecer o que já foi publicado sobre o protagonismo, busquei no Banco de Dados da Capes, elegendo o descritor “Protagonismo Infantil”, encontramos 1230 resultados. Redefinimos pelo termo “educação”, restaram 125 artigos. Continuamos redefinindo para a data de publicação de 2010 até 2019, o que resultou em 69, no idioma português ficaram 28, e dentre os resultados selecionamos quatro artigos para estudo.

Do mesmo modo, no site da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, fizemos uma busca no Banco de Dados de Dissertação com o descritor “Protagonismo”, sendo selecionado um trabalho considerado como de grande relevância para a temática aqui abordada. Já na categoria “Educação Infantil”, foram encontradas 20 dissertações, das quais selecionamos para a leitura três resumos que se aproximavam do tema.

Desse modo, na dissertação “O que dizem as crianças sobre suas vivências na Educação Infantil – tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil”, de Flávia Helena Fernandes Pereira (2017), buscamos investigar o protagonismo de crianças com idade de quatro a cinco anos que frequentam a Educação Infantil, a partir da escuta de suas vozes e manifestações com relações a suas experiências na escola. É uma pesquisa qualitativa etnográfica, realizada por meio de entrevistas e da coleta das narrativas das crianças e professoras.

Nesse sentido, a pesquisa revelou escassez nos estudos sobre o protagonismo infantil e o que pode ser considerado como um excesso de protagonismo docente: detêm regras, tempo, espaços. Os resultados da pesquisa analisada sugerem que a Educação Infantil tem muito a avançar no sentido de as professoras reconhecerem e possibilitarem espaços para a voz e o protagonismo da criança.

Para tanto, também buscamos conhecer a produção bibliográfica no campo educacional que trata das concepções de infâncias, das políticas públicas para a Educação Infantil e do protagonismo da criança a partir de autoras/es que escrevem a esse respeito no cotidiano da Educação Infantil. Além disso, realizamos uma pesquisa etnográfica na perspectiva de coletar e compreender como ocorre (ou se ocorre) o protagonismo no cotidiano infantil de crianças da pré-escola.

3.1.1 Pesquisa etnográfica

Em nossa investigação, realizamos a escolha pela etnografia por acreditarmos que esse método de pesquisa poderá contribuir na identificação do protagonismo de crianças na Educação Infantil. Como pesquisadora, procurei nas observações e nas interações possibilidades e contribuições para a pesquisa. Mattos (2011) e André (2012) discutem o método etnográfico como necessidade de compreender novos comportamentos, novas relações, novas formas de entender a realidade. Mattos (2011) descreve sobre a pesquisa etnográfica enfatizando que:

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa (MATTOS, 2011, p. 50).

Sendo assim, a escolha para essa dissertação pela abordagem etnográfica foi no sentido de analisar o protagonismo das crianças a partir do seu desenvolvimento na Educação Infantil, no município de Vacaria/RS, registrando e analisando suas interações no cotidiano, sem a intenção de contestar ou julgar suas vivências. Nesse sentido, a metodologia de abordagem etnográfica tem uma grande importância para o estudo das relações sociais, a fim de melhor compreender e descrever aspectos da realidade do cotidiano vivenciados com as crianças.

Nesse aspecto, tem-se que as autoras Lüdke e André (1986, p. 13) abordam a temática da pesquisa em educação. Para elas, a pesquisa etnográfica de natureza qualitativa “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Assim, atualmente, vem se desenvolvendo com a finalidade de compreender de dentro das instituições os fenômenos educacionais.

Segundo André:

Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2012, p. 27).

André (2012, p. 29) destaca ainda que “outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto nos resultados finais”, pois a etnografia preocupa-se com os processos e as relações do cotidiano das crianças. Nesse ponto, destaco as contribuições de André (2012):

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. [...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Desse modo, o caminho foi traçado, seguindo as orientações teóricas e metodológicas do método etnográfico como técnica da pesquisa de campo no cotidiano da escola, onde acontecem as relações, experiências, vivências e práticas educacionais. Para tanto, foram necessárias as habilidades da observação de ouvir e também de escrever, com os registros no diário de campo.

Nesse caso, num estudo cujos dados são de natureza qualitativa caracterizado do tipo etnográfico em educação, André (2012) defende o uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de

documentos. Assim, obteve-se parte das informações que se constituíram em dados da pesquisa, a seleção dos entrevistados e a realização das entrevistas para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Para que a estrutura da pesquisa acontecesse, primeiramente realizamos uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Vacaria/RS, para a assinatura do documento de ciência e concordância das instituições envolvidas (Anexo II), com anuência da secretária de educação do município, a fim de consolidarmos o nosso trabalho.

Já para a escolha das participantes da pesquisa, foram utilizados como critérios de inclusão: 1) professoras e crianças de pré-escola das turmas de Pré I da escola municipal de educação infantil de Vacaria/RS; 2) professora com vínculo efetivo na escola; 3) atuar como professora titular da turma; 4) com atuação de no mínimo dois anos; 5) crianças que frequentam regularmente a turma de pré-escola, neste caso Pré I; e 6) que desejarem participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento (Apêndice IV) e Termo de Assentimento (Apêndice V).

Ao começar as observações, surgiram algumas preocupações com o campo empírico, especialmente com o cuidado para não reprimir ou induzir as ações das crianças, assim como também das professoras. Nessa perspectiva, no primeiro dia da pesquisa etnográfica apresentei-me para as crianças como estudante e disse que gostaria de aprender com elas, participar de suas vivências e conhecer um pouco sobre elas, modos de ser, interagir e estar na escola.

O processo de aceitação foi acontecendo progressivamente, cada criança com seu ritmo, com demonstrações de afeto, conversando, mostrando seus trabalhos, perguntando se estava bonito, gesticulando, acenando, sorrindo e aprovando a minha presença. Como procedimento de pesquisa utilizei meu caderno de campo para registrar cenas do cotidiano, experiências e falas.

No decorrer da realização da pesquisa foram anotadas as atividades realizadas pelas crianças no ambiente pedagógico, as rotinas, incluindo o refeitório na hora do lanche e a hora do recreio, tudo que pudesse contribuir com os objetivos da pesquisa.

Como pesquisadora considerei relevante observar, ver, ouvir e descrever o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, a fim de perceber quais os momentos da rotina, que possibilitam o protagonismo das crianças de quatro anos, que frequentam a pré-escola (Pré I), para analisar como tem ocorrido (ou não) o protagonismo das crianças no cotidiano da Educação Infantil, no município de Vacaria/RS, para pensar e agir sobre o mundo.

As observações iniciaram no dia 19 de novembro de 2019 e terminaram no dia 18 de dezembro do ano de 2019, com a presença da pesquisadora na Escola Municipal de Educação

Infantil Criança Feliz, em dois dias da semana, num total de quatro semanas, contemplando 32 horas de observação nas duas turmas de pré-escola.

Cumprе ressaltar que o método etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa. Oliveira e Daolio (2007) constataram que, no meio acadêmico, a etnografia está limitando-se a um “reducionismo” a uma simples descrição cultural, “diz respeito à concepção de que se apropriar da etnografia consiste simplesmente em aplicar um conjunto de técnicas de coleta de dados”. Porém, a etnografia constitui-se na tentativa de compreender e aprender com o outro. Segundo Oliveira e Daolio (2007):

A etnografia deve inserir-se no horizonte de compreensões das dinâmicas culturais de grupos sociais. A mera descrição cultural não garante o acesso ao universo complexo de significados e representações destes grupos, no máximo, ajuda-nos a conhecer certas particularidades, que não amplamente contextualizadas (sociedade como um todo), correm o risco de se constituir num relato de campo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 139).

Diante disso, o caderno de diário de campo foi essencial, pois permitiu que após as observações eu pudesse ter acesso às anotações e lembrar dos momentos vivenciados, refletindo sobre acontecimentos, olhares, movimentos, vozes, ações das crianças e dos adultos. A esse respeito, vale destacar que o caderno de campo chamou a atenção de algumas crianças, pois perguntavam o que eu estava escrevendo, se estava estudando como elas. Respondi que estava aprendendo com elas e precisava anotar tudo para depois não esquecer.

Evidencia-se, portanto, que a pesquisadora vai à campo não para confirmar o que acreditava saber, mas para construir novas visões sobre as realidades constituídas nos espaços infantis.

Aventurar-se pelo estudo etnográfico significa penetrar num determinado universo sociocultural na busca de decifrar “estranhos” códigos, ler entrelinhas, perceber comportamentos, “pescar” discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o não dito pelos atores sociais no que se refere à problemática de algum estudo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 141).

Dessa forma, a pesquisa etnográfica exige reflexões e reestruturação dos processos do pesquisador, enquanto esse deve entender e legitimar as ações de forma mais cuidadosa possível, para poder interpretar significados das relações e interações do cotidiano escolar da criança. A qualidade da pesquisa depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro e do conhecimento sobre o contexto estudado.

As observações foram agendadas após o consentimento da direção, apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), da Resolução n.º 466/2012 e da

Resolução n.º 510/2016 (CNS/CONEP). Sequencialmente a isso, ocorreram as assinaturas das duas professoras e do pai, mãe ou responsável da criança, bem como do termo de assentimento das dez crianças, das duas turmas observadas (Anexo IV). Todos esses procedimentos foram realizados respeitando a privacidade e identidade dos participantes, conforme prevê o código de ética que envolve a pesquisa. Além disso, procurei gravar todo o diálogo ocorrido, transcrevendo-o e analisando-o posteriormente.

Destaca-se que foram utilizados como procedimento para coleta de dados a observação e as entrevistas. Como investigadora realizei minha pesquisa partilhando e vivenciando momentos do cotidiano da turma, observando o que acontece no dia a dia do cotidiano de duas turmas na escola de Educação Infantil. Para isso, observei fatos, situações e comportamentos nas relações entre crianças e adultos, que foram registrados no diário de campo, bem como entrevistei crianças e professoras dessa turma.

Com o consentimento e utilizando o roteiro da entrevista (Anexo VI), realizamos a entrevista com a professora Cristal da turma do Pré I no mês de dezembro de 2019 e com a professora Topázio em maio de 2020. Essa última entrevista aconteceu de modo *online* por meio do Google Meet¹¹, em razão da pandemia. No mês de dezembro, aconteceram alguns imprevistos e, por esse motivo, não foi possível a realização da entrevista.

No ano letivo de 2020, devido à grave situação da pandemia da COVID-19¹², o município de Vacaria suspendeu as aulas em todas as instituições de Educação Infantil, no dia 19 de março de 2020, de forma que, com o distanciamento social, só foi possível agendar e realizar a entrevista com a professora da turma no mês de maio, por meio do aplicativo *Google Meet*.

Já no que se refere à investigação com as crianças da Educação Infantil que frequentam uma turma de pré-escola, neste caso o Pré I, com o objetivo de analisar o protagonismo (ou não) das crianças no cotidiano da Educação Infantil, realizamos a observação participante e as entrevistas.

A entrevista foi utilizada com o objetivo de aprofundar e checar algumas cenas observadas sobre o protagonismo da criança no cotidiano da instituição infantil. Para Lüdke e André (1986, p. 33) “ao lado da observação a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. A técnica da entrevista é, portanto, um dos instrumentos que mais se

¹¹*Google Meet*: Usado para fazer reuniões de grupo. Neste caso foi usado para realização da entrevista com a professora entrevistada, no mês de maio de 2020. Diante do avanço da COVID-19 sendo necessário o distanciamento social.

¹²COVID-19 doença provocada pelo Coronavírus (vírus que causa doença respiratória).

adapta no ambiente educacional, pois possibilita flexibilidade no momento de entrevistar a professora e as crianças.

No entanto, ainda sobre a estratégia da entrevista, Lüdke e André (1986) afirmam:

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas [...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 34).

Dessa forma, a entrevista favorece a aproximação do sujeito a ser entrevistado que se expressa para dizer seu posicionamento sobre determinado fato, evidenciando o que pensa sobre a realidade de seu grupo e permitindo ao entrevistador aprofundar a questão da pesquisa.

Ao conviver com crianças e professoras, nesse período da pesquisa, foi possível observar seus gestos e ouvir suas vozes entre uma conversa e outra, entre sorrisos. Ademais, fui me aproximando delas para que o nosso diálogo, na hora da entrevista, fosse tranquilo.

Diante disso, iniciou-se o desafio, passei algumas informações para as crianças, combinamos como seria a nossa conversa, que aconteceria de forma individual na sala lúdica da escola, deixando bem claro para elas que a entrevista seria mais uma conversa e poderiam falar o que achassem conveniente. Além disso, pedi permissão para gravar a conversa e esse procedimento foi usado em todas as entrevistas realizadas com as crianças.

As falas foram documentadas a partir da gravação por meio de um aparelho portátil e também por meio da gravação *online* disponibilizada pelo aplicativo do *Google Meet*. Posteriormente, as falas foram transcritas, analisadas e interpretadas, buscando clareza para o alcance dos objetivos da pesquisa. Após a interpretação dos dados e a defesa da dissertação, a pesquisadora fará uma devolutiva sobre os resultados da pesquisa para as professoras participantes, com o objetivo de socializar os resultados obtidos, com posterior definição de data e horário.

Para a realização da pesquisa científica foram utilizados recursos materiais, tais como a aquisição de obras específicas sobre o tema e metodologia da pesquisa, além dos recursos tecnológicos como o uso de gravador e computador. Por sua vez, quanto ao método de análise qualitativa do conteúdo, realizamos um planejamento, selecionando métodos, instrumentos de coleta e de análise dos dados. Já para a análise dos dados da pesquisa empírica, utilizamos como base o referencial teórico de análise qualitativa de conteúdo de Mayring.

Nesse sentido, a técnica de análise qualitativa de conteúdo utilizada nesta pesquisa está direcionada para à análise explicativa de conteúdo. Logo, na seção 3.3, apresentaremos as análises dos dados da pesquisa.

3.2 PESQUISA DE CAMPO

Nesta subseção são apresentados os resultados e as análises acerca da pesquisa etnográfica realizada junto a dez crianças de duas turmas de pré-escola e duas professoras (uma de cada turma selecionada) na Escola Municipal de Educação Infantil do município de Vacaria/RS.

Tendo em vista que as participantes da pesquisa terão nomes fictícios, cumpre informar que as dez crianças serão chamadas por nomes de pássaros, as duas professoras entrevistadas serão identificadas por nomes de pedras preciosas e a escola terá o nome de Criança Feliz.

A seção foi subdividida em três subseções, para facilitarmos a análise dos dados: A contextualização da Pesquisa de Campo; Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz; e Perfil das Participantes da Pesquisa.

3.2.1 Contextualização da pesquisa de campo

Apresentamos, nesta subseção, o local da investigação, o município de Vacaria, que tem como data de sua criação o dia 22 de outubro de 1850, através da Lei Provincial número 185. O município se localizada no nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, na região conhecida como Campos de Cima da Serra, a 242 quilômetros da capital do estado, Porto Alegre. Vacaria, também conhecida como Porteira do Rio Grande, possui uma população estimada, no ano de 2020, em 66.575 mil habitantes¹³. Sua economia baseia-se na pecuária, agricultura, transporte rodoviário, floricultura e fruticultura, sendo a maior produtora de maçãs do estado e segunda maior do país. Além disso, conta com a introdução de frutas silvestres como amora, mirtilos, phisalys, morango e framboesa.

Com a LDB 9.394/96 que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, no Brasil teve início uma nova fase para as instituições infantis. Conforme Machado (2014), na cidade de Vacaria-RS, no ano de 1995, o município realizou o primeiro

¹³ População do último censo (2010) 61.342 pessoas. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br .

concurso para o cargo de atendente de creche, com exigência do Ensino Fundamental para concorrer ao cargo. Assim, pretendia-se atender as necessidades das crianças, principalmente na alimentação e cuidados de higiene.

Na sequência, de acordo com Machado (2014), o ano de 2002 foi marcado pela inclusão das professoras que prestaram concurso para Área I, habilitadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nas creches, impulsionando a transição paradigmática que incorporou a visão pedagógica na rotina das crianças, ampliando a perspectiva de mais cuidado e atenção. Machado (2014, p. 74) destaca, ainda, que “as primeiras professoras foram inseridas na creche através de um convite da mantenedora no ano de 2002, ainda não se tinha planos para a realização do concurso”.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Vacaria (VACARIA, 2015, p. 18) o município constituiu seu próprio sistema de ensino no ano de 2007, conforme as Leis n.º 2.569/2007 e n.º 2.788/2009, “com funções consultivas, normativas, deliberativas, fiscalizadoras e mobilizadoras estabelecendo condições para oferta de Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Vacaria”. Dessa forma, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos municípios.

Conforme o Conselho Municipal de Educação (CME), por meio do Parecer n.º 04/2009, no Sistema de Ensino de Vacaria a professora, para atuar na instituição de educação infantil, deve ser formada em curso de nível superior, com licenciatura em Pedagogia, e admitida com formação mínima de nível médio na modalidade normal.

A Rede Municipal de Educação de Vacaria possui um total de 11 escolas¹⁴ específicas de Educação Infantil, sendo uma que funciona junto à escola do Ensino Fundamental, totalizando 17 escolas do Ensino Fundamental (anos iniciais, finais e Educação de Jovens e Adultos).

No que se refere à ampliação do quadro de profissionais da rede pública municipal da Educação Infantil, ressaltamos que, em 2004, aconteceu o primeiro concurso para professoras de Educação Infantil. Atualmente, na etapa da Educação Infantil, o município de Vacaria possui 79 professoras concursadas com 40 horas, 21 professoras concursadas com 20 horas, 130 atendentes concursadas, merendeiras e serventes num total de 98 profissionais que atuam na Educação Infantil (VACARIA/SMED, 2019).

¹⁴ Escolas – Todas as educações infantis do município de Vacaria são chamadas de Escola Municipal de Educação Infantil.

Tabela 1 – Número de profissionais da Educação Infantil de Vacaria

Professoras 40 horas	Professoras 20 horas	Atendente	Funcionários (limpeza e merenda)	TOTAL
79	21	130	98	328

Fonte: Vacaria/SMED (2019).

O total de crianças atendidas no município de Vacaria/RS é de 2.251 crianças de zero a cinco anos, distribuídas entre as escolas de Educação Infantil. Algumas crianças frequentam a pré-escola (Pré II) nas dependências de nove escolas do Ensino Fundamental, para dar conta do atendimento de crianças, etapa esta obrigatória a partir da Emenda Constitucional n.º 59/2009 (Dados fornecidos pela SMED, 2019).

Nesse contexto, as 12 instituições de Educação Infantil do município e uma escola do Ensino Fundamental acolhem as turmas de Pré I, com crianças de quatro anos, e quatro escolas de Educação Infantil e nove escolas do Ensino Fundamental atendem o Pré II, em que frequentam crianças de cinco anos.

Para dar conta da demanda no atendimento de crianças da pré-escola, etapa obrigatória a partir da Emenda Constitucional n.º 59/2009 no município de Vacaria, no ano de 2019 algumas turmas de pré-escola (Pré II) passaram a ser ofertadas na mesma estrutura física das escolas do Ensino Fundamental, em função da falta de espaço físico disponível para essa faixa etária nas instituições de Educação Infantil.

Tabela 2 – Número de crianças que aguardam vaga na Educação Infantil no município de Vacaria

Faixa etária	Número de crianças
Creche	331
Pré-escola	0

Fonte: Vacaria/SMED (2019).

De acordo com as informações fornecidas pela coordenadora da Educação Infantil, o número de crianças que aguardam vaga na rede municipal para creche é de 331 crianças de zero a três anos, enquanto que nenhuma criança aguarda vaga na pré-escola, ou seja, crianças com idade de quatro e cinco anos já estão sendo acolhidas e matriculadas nas instituições de Educação Infantil do município de Vacaria. Portanto, não há lista de espera para essa faixa etária (VACARIA/SMED, 2019).

Atualmente, as escolas de Educação Infantil possuem estruturas adequadas, com professoras de Educação Infantil concursadas e habilitadas para essa etapa, além de contar em

suas equipes com atendentes, merendeiras, serventes, secretárias de escola, monitores, supervisoras, vice-diretoras e diretora-

Sendo assim, a seguir faremos a apresentação da instituição, lócus da investigação da pesquisa.

3.2.2 Escola municipal de educação infantil criança feliz

Cabe ressaltar que, num primeiro momento, para a seleção da escola lócus da investigação, foi escolhida uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Vacaria, especificamente por ter duas turmas de pré-escola, aprovar a proposta de trabalho e possibilitar o acesso da pesquisadora. A referida instituição foi criada no dia 11 de março de 2011, por meio do Decreto n.º 44/2011, estando localizada no meio urbano do município de Vacaria/RS.

Para a criação dessa escola, foi considerada uma solicitação da comunidade local, levada ao conhecimento da secretaria municipal de educação por meio da responsável pela pastoral da criança do município. Isso ocorreu devido à necessidade da construção de uma escola de Educação Infantil, tendo em vista o elevado número de crianças de zero a seis anos que moravam nas proximidades de determinados bairros referenciados no Projeto Político Pedagógico, onde não havia uma instituição para o atendimento das crianças nessa faixa etária.

Diante disso, em setembro de 2010, a Câmara Municipal de Vacaria, por meio do Projeto de Lei do Legislativo n.º 10/2010, instituiu a criação de uma escola de Educação Infantil no bairro solicitado pela comunidade sendo denominada como Escola Municipal de Educação Infantil ¹⁵Criança Feliz. O espaço está inserido numa comunidade cuja economia predominante é a fruticultura e a atividade agropecuária. A comunidade do bairro compõe-se, predominantemente, de donas de casa trabalhadores de pomares, motoristas de caminhão, empregadas domésticas, funcionários de serviços gerais e trabalhadores no comércio local.

No ano de 2019, a instituição contava com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, três estagiários, uma agente administrativa, sete professoras, treze atendentes, quatro merendeiras e cinco serventes. A Educação Infantil oferece atendimento de creche para crianças de zero a três anos e pré-escola (Pré I) para crianças de quatro anos, atendendo aproximadamente 165 crianças. Desse total, 64 crianças frequentavam a pré-escola na etapa denominada como Pré I no ano de 2019.

¹⁵ Criança Feliz - Codinome da instituição lócus da pesquisa.

No entanto, a educação infantil busca promover o desenvolvimento integral da criança em um ambiente lúdico, dinâmico e instigador, respeitando suas individualidades e o bem comum, bem como proporcionar ações que favoreçam a socialização, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, a criatividade, a sensibilidade e a liberdade de expressão nas mais diferentes manifestações artísticas e culturais, visando a formação de um indivíduo crítico e coparticipante do seu processo educacional (PPP, ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ, 2019, p. 10).

Dessa forma, cabe mencionar que a instituição é espaçosa, possui uma infraestrutura que considera as faixas etárias e é constituída por salas de aula, videoteca, brinquedoteca, cozinha, lavanderia, almoxarifado, refeitório, saguão, parquinho, área de recreação, biblioteca, área verde, sala dos professores, banheiros, sala da direção, secretaria e lactário. Além disso, há também a acessibilidade arquitetônica para as pessoas com deficiência. A instituição oferece atendimento¹⁶ em turno integral e parcial.

Essas características são importantes uma vez que espaços construídos para as crianças e com as crianças devem ser explorados por elas, sendo possível a realização de práticas que explorem esses múltiplos espaços. Segundo Lima (2001, p. 16) “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”.

Sob o mesmo ponto de vista, tem-se que o currículo da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz conforme o PPP:

É planejado em torno de um tema, ou projeto, privilegiando sempre o contexto lúdico, reconhecendo as crianças como protagonistas e capazes de aprender, ser e conviver consigo mesmos, com os outros e com o meio ambiente de maneira integrada e gradual (PPP, ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ, 2019, p. 14).

É importante ressaltar que a instituição proporciona condições e oportunidades para que o lúdico esteja presente nas práticas cotidianas, preocupando-se com as potencialidades das crianças dentro das quais seja possível concretizar o seu protagonismo no projeto educativo. Assim, no que se refere à proposta pedagógica para as infâncias da escola pesquisada:

As propostas pedagógicas valorizam e potencializam a escuta das crianças, suas necessidades, narrativas, formas diversificadas de ser e estar no mundo, possibilitando que a criança possa tomar decisões, fazer escolhas, realizar descobertas, registrá-las do seu modo, trabalhar em equipe, vivenciar experiências diversas e levantar suas hipóteses. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que

¹⁶ A escola oferece atendimento em turno integral e parcial organizado em turmas de: Berçário I – crianças de 0 a 01 ano (turno integral); Berçário II – crianças de 01 a 02 anos (turno integral); Berçário III – crianças de 02 a 03 anos (turno integral); Maternal I e II – crianças de 03 anos (turno integral); e Pré I – crianças de 04 anos (turno parcial) (PPP, ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ, 2019).

elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias (PPP- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ, 2019, p. 15).

Assim sendo, é imprescindível que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições seja cotidianamente consultado, reorganizado e avaliado, principalmente no que se refere à proposta pedagógica, efetivando as ações, os rumos e a finalidade de todas as dimensões do processo educativo para a garantia dos direitos das crianças na execução das atividades cotidianas da instituição de Educação Infantil.

Nesse aspecto, cumpre informar que o Projeto Político Pedagógico (2019) da Escola de Educação Infantil Criança Feliz foi elaborado coletivamente pela equipe diretiva, professores, atendentes, serventes, merendeiras, secretárias, monitoras e equipe pedagógica, pais e/ou representantes, além das crianças que participam dessa instituição educativa.

As crianças da pré-escola ouvidas neste projeto totalizaram 64 crianças. Dentre estas (62) crianças relatam que gostam de vir para a escola, porque: Brincamos muito em muitos lugares, tem muitos brinquedos, diversão, escorregador, pátio, parquinho, castelinho, lanche, trabalhos, pula-pula e também pinturas. Gostamos de brincar de fada e no balanço, viemos para a escola para ficar inteligente, se divertir, brincar, é muito legal desenhar, jogamos joguinho e brincamos com os amigos (PPP, ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ, 2019, p. 50).

Como é possível perceber, de acordo com o que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada, as crianças foram ouvidas sobre o porquê gostam de frequentar a instituição de educação infantil. As crianças apontam sugestões de melhorias na escola e o que gostariam que tivesse nesse espaço educativo.

De certa forma, é possível captar que a instituição busca assegurar, nos processos de atualização do PPP, o protagonismo da criança, uma vez que essas participam da construção desse documento. O cotidiano da instituição é um elemento dinâmico da educação e tem por objetivos flexibilizar a prática pedagógica para proporcionar o desenvolvimento da criança, reforçando a intencionalidade¹⁷ educativa às práticas pedagógicas.

¹⁷ A intencionalidade pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da trajetória de cada criança e de todo o grupo por meio de diferentes registros, realizados tanto pelos professores quanto pelas crianças evidenciando a progressão ocorrida durante o período observado. PPP, ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ, 2019.

3.3 PERFIL DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As professoras¹⁸ participantes da pesquisa serão identificadas pelos codinomes de Topázio e Cristal, a fim de preservar suas identidades e integridade, mediante as entrevistas realizadas. A primeira professora participante identificada como Topázio é casada, tem 48 anos, dois filhos, sua religião é católica, possui formação em magistério, licenciatura em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, trabalha na escola com uma carga-horária de 40 horas semanais, sendo que em um dos turnos atua com a turma do Pré I.

A outra professora participante identificada como Cristal é casada, tem 36 anos, uma filha, sua religião é a adventista do 7.º dia, possui formação em licenciatura plena em Pedagogia e especialização em Neuropsicopedagogia, trabalha na escola com uma carga-horária de 40 horas semanais, sendo que em um dos turnos atua com a turma do Pré I.

Na tabela a seguir expomos o perfil das professoras entrevistadas:

Tabela 3 – Perfil pessoal das professoras entrevistadas

Nome da Professora	Turma	N.º de alunos	Turno	Tempo que atuam no magistério	Graduação	Especialização
TOPÁZIO	PRÉ IA	17	Manhã	30	Pedagogia	Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia
CRISTAL	PRÉ ID	22	Tarde	15	Pedagogia	Neuropsicopedagogia

Fonte: Autora, 2020.

Ressaltamos que as professoras aceitaram participar da pesquisa gentilmente, colocando suas turmas à disposição para a realização da pesquisa de campo.

Por sua vez, as crianças participantes da pesquisa totalizaram o número de 39, que completaram quatro anos até 31 de março do ano da sua matrícula na instituição. Na turma do Pré I do turno da tarde eram 22 crianças, sendo 13 meninas e 9 meninos, enquanto na turma do Pré I do turno da manhã eram 17 crianças, sendo 8 meninas e 9 meninos. Algumas crianças são alegres, falantes, outras gostam de fazer grupinhos para brincar. Além disso, tratam-se de crianças que frequentaram regularmente a Educação Infantil em turmas parciais de pré-escola dentre as quais aceitaram participar da pesquisa, assinalando o documento do Termo de

¹⁸ Refiro-me no feminino porque as profissionais entrevistadas e que atuam com as crianças são mulheres.

Assentimento para o Menor (Anexo IV), cinco crianças no turno da manhã e cinco crianças no turno da tarde.

Na tabela a seguir expomos a descrição de nove crianças, pois uma não estava presente no dia da entrevista.:

Tabela 4 – Descrição das crianças idade das crianças

Nomes das crianças	Idade	Turno	Professora	Sexo
ANDORINHA	4 anos	Tarde	Cristal	Feminino
BEIJA-FLOR	4 anos	Manhã	Topázio	Feminino
CANARINHO	4 anos	Tarde	Cristal	Masculino
CARDEAL	4 anos	Manhã	Topázio	Masculino
JOÃO-DE-BARRO	4 anos	Tarde	Cristal	Masculino
MANDARIM	4 anos	Tarde	Cristal	Feminino
PARDAL	4 anos	Tarde	Cristal	Masculino
POMBINHA	4 anos	Manhã	Topázio	Feminino
SABIÁ	4 anos	Tarde	Cristal	Feminino

Fonte: Autora, 2020.

As crianças participantes da pesquisa serão identificadas por nomes de pássaros, a fim de preservar suas identidades e integridade, mediante as entrevistas realizadas. Foram escolhidos nomes de pássaros por serem detentores de asa e, conseqüentemente, terem a capacidade de voar. Assim, seus codinomes serão: Andorinha, Canarinho, João-de-barro, Pombinha, Cardeal, Mandarin, Beija-flor, Pardal e Sabiá. Tratam-se de pássaros livres e que assumem o compromisso dessa liberdade. Liberdade para dizer, para escolher, para ser protagonista. Voar, ser autor e sujeito da sua história. Escolher caminhos. O protagonismo pode vir a ser por meio da autonomia, da liberdade e da emancipação.

3.4 PROTAGONISMO NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta sessão, serão apresentados os dados da pesquisa de campo que considero de maior relevância no processo de produção da dissertação, pois além de ouvir as vozes das professoras,

foi muito importante ouvir as narrativas das crianças, por meio das observações e entrevistas, oportunizando a análise sobre o protagonismo delas, sendo este o objetivo principal desta investigação.

Em nosso percurso durante a pesquisa, inicialmente, tínhamos como intenção apenas ouvir as professoras das turmas de pré-escola, mas no decorrer do trabalho, consideramos importante ouvir e dialogar com as crianças, saber o que elas gostam na escola, suas brincadeiras preferidas, como são suas escolhas e saber em quais momentos do seu cotidiano escolar elas são ou não consideradas protagonistas.

Partindo para a pesquisa de campo envolvendo a entrevista com duas professoras e dez crianças, as intenções se interligaram com as categorias que foram surgindo dos depoimentos, a partir de suas realidades, que nos permitiram chegar às categorias apresentadas logo abaixo. Contamos também com os escritos do caderno de campo, resultado das observações realizadas.

Os dados da pesquisa de campo foram agrupados em categorias que serão apresentadas nas subseções: 1) educação infantil e os direitos da criança; 2) infâncias na educação infantil; 3) interações e brincadeiras: eixos norteadores da prática pedagógica; e, por fim, 4) o protagonismo infantil.

3.4.1 Educação Infantil e os direitos das crianças

A Educação Infantil, na etapa pré-escola, passa a ser vista como necessária e obrigatória a partir dos quatro anos de idade, sendo um direito da criança por meio da constituição de 1988, além de ser um dever do estado e direito da criança realizado em espaços públicos. Com a Constituição Federal (1988), o ECA (1990) e a LDB (1996) aconteceram grandes avanços em relação aos aspectos legais da Educação Infantil, sendo esta a primeira etapa da Educação Básica, para a efetivação dos direitos para as crianças.

Em relação aos direitos das crianças na Educação Infantil foi possível, por meio da pesquisa etnográfica, identificar questões que serão abordadas na sequência, na perspectiva de compreender se esses direitos são respeitados no cotidiano da Educação Infantil.

Abramowicz (2018) aponta que:

O princípio da dignidade do ser humano é o paradigma maior de nossa Constituição para o respeito entre os cidadãos. A exigência de uma educação infantil de qualidade não pode se curvar aos ditames lentos de uma burocracia estatal guarnecidos por limitações financeiras. Eis porque a tensão entre direito e dever postula dos gestores e dos cidadãos a busca de um diálogo transparente e público em vista da proteção integral da criança como *prioridade absoluta* (ABRAMOWICZ, 2018, p. 75).

Evidencia-se que foram anos de luta para garantir e assegurar à criança o direito à educação de qualidade. Desse modo, a Educação Infantil não pode ser mais vista como assistencialista, num processo em que apenas o cuidado era considerado, a professora era a autoridade e só a sua palavra prevalecia.

No roteiro da conversa/entrevistas com as crianças constava uma pergunta sobre o que as crianças menos gostam de fazer na instituição de Educação Infantil. A esse respeito, Beija-flor (2019) respondeu “*Ficar sem recreio, mas tem que obedecer*”. Como pode ser observado, as expressões “ficar sem recreio” e “obediência” se fizeram presentes na fala da criança, pois o castigo surge como punição para quem não obedece.

Nesse sentido, se faz necessário repensarmos como estamos tratando nossas crianças nos espaços da Educação Infantil, ficar sem recreio ou sem ir ao parque é uma estratégia de “correção” utilizada quando as crianças não correspondem a uma atividade exigida ou quando apresentam um comportamento inadequado.

Além do castigo de permanecer na sala no momento do recreio, há outros recursos que são comuns ainda no contexto educacional, como, por exemplo, sentar na cadeirinha do pensamento, não brincar, não ir ao parque, dentre outros. É importante ressaltar que o uso de castigo é uma violação de direitos assegurados à criança, apesar de que a expressão direito da criança determina a forma concreta de garantir, não mais só o amparo, mas também a educação.

Diante disso, as crianças são interpretadas como sujeito de direitos e a infância é pensada como uma etapa muito importante da vida. Por isso, não podemos desconsiderar dados relevantes do dia a dia dessas crianças em família, que certamente nos ajudam a compreender alguns comportamentos, a partir dos quais a professora terá possibilidades de conhecer e melhor conduzir a situação, estabelecendo, no coletivo, regras e limites, o que é bem diferente de castigo.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 18, é dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento ou constrangedor. A Lei n.º 13.010/2014 do ECA, no seu Art. 18-A, afirma:

A criança e adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso do castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (BRASIL, 1990).

Diante do que prevê a legislação, é possível vislumbrar a preocupação com a garantia dos direitos da criança de serem educadas e cuidadas, sem o uso de quaisquer tipos de punição e/ou castigo. Isso torna necessário refletirmos e repensarmos, nos espaços educativos, nossas ações e posicionamentos no que se refere ao castigo, pois as crianças precisam se movimentar, expressar sentimentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, que são ações bastante livres e espontâneas das crianças.

Nesse sentido, secretarias de educação e instituições educativas devem caminhar juntas no sentido de assegurar à criança, para além das questões legais, a garantia de seus direitos no cotidiano das instituições, o respeito de suas descobertas e a escuta, ou seja, ações que contemplem o tempo da criança de ser criança e compreendam que uma infância, se bem vivida, é a possibilidade de uma criança ser feliz, responsável e consciente de seus atos.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, em seu Artigo 4.º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que nas interações de relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, é necessário que o cotidiano da Educação Infantil seja um meio de convivência, um ambiente em que se promovam experiências e integração das relações das crianças com o outro. Desde a Constituição de 1988 ficou legalmente definido que a família, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças, como estabelece o Artigo 227.

Nesse sentido, Arroyo (1994) enfatiza que “uma das coisas mais ricas em nossa sociedade é o conjunto de lutas pelos direitos” e o “[...] o movimento social vai caminhando no sentido de definir, cada vez mais, grupos sociais com seus direitos, [...] e a infância avançou como tempo de direitos” (ARROYO, 1994, p. 89). Respeitar os direitos definidos na constituição do país, que legitimou a criança como um sujeito de direitos é obrigação de todas/os.

Diante disso, é primordial repensarmos os discursos emancipatórios sobre os direitos da criança no cotidiano da Educação Infantil, oportunizando que elas participem na elaboração das regras de convivência no espaço pedagógico. Esse espaço deve ser organizado com propostas e práticas que respeitem as crianças, assegurando-lhes aprendizagem e desenvolvimento, como também o protagonismo no cotidiano infantil.

Quando solicitamos que as professoras comentassem sobre os direitos das crianças que frequentam uma pré-escola, Topázio (2020) enfatiza:

Que a criança possa interagir com aquilo que ela está aprendendo, que ela possa explorar, que ela possa falar, então um grande direito da criança é ter acesso ao todo, que a gente não fragmente aquilo que se quer trabalhar com a criança, mas que a gente possa mostrar, e deixar ela pensar sobre aquilo que se pretende mostrar (TOPÁZIO, 2020).

Além disso, a mesma entrevistada explicita ainda que a professora é mediadora, facilitadora e parceira nas aprendizagens: “acho que na verdade a gente não ensina na educação, infantil a gente é um facilitador é um meio de colocar a criança em contato com aquilo que ela vai explorar para formar um conceito sobre” (TOPÁZIO, 2020).

Já nas palavras da professora Cristal (2019) é possível observar que estudos e esforços estão sendo feitos para garantir os direitos da criança:

A gente tem estudado bastante sobre isso, agora mais que nunca, assim tem estudado os direitos deles, a gente tenta se encaixar, analisar o trabalho da gente é muito difícil para saber se está fazendo ou não é mais fácil alguém de fora falar, mas a gente se esforça, tenta fazer o que é possível para que eles tenham direitos deles garantidos (CRISTAL, 2019).

Essa colocação é pertinente, pois evidencia a preocupação da professora sobre os direitos da criança na Educação Infantil. Para tanto, é importante que a instituição, a professora e a família estejam abertas para que isso aconteça. Nesse processo de interação, a garantia efetiva pelos direitos da criança deve ser respeitada, bem como tornar possível seus desejos, compreender seus medos, suas escolhas e decisões.

Nessa perspectiva, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que reafirma as concepções do cuidar e educar das DCNEI (2009), essas ações devem estar presentes nas práticas pedagógicas das professoras, possibilitando reflexões sobre suas posturas nas instituições de Educação Infantil.

Diante desse novo conceito, a professora das infâncias não é aquela que transmite conhecimentos, pois ao sair do centro do processo, se coloca ao lado da criança, dialogando, se tornando parceira, participante e competente. É, portanto, aquela que aprende com o coletivo, ampliando possibilidades de aprendizagens nos cotidianos infantis.

Para que as crianças sejam ouvidas, ou ainda, que sejam vistas como sujeitos de direitos; inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo (SOUZA, 2000, p. 86).

Como se vê, o direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito à criança nessa fase do desenvolvimento, o direito à atenção, à opinião, ao afeto, à organização dos ambientes, aos cuidados com o corpo e à necessidade de proteção.

Assim também, a BNCC (2017), na etapa da Educação Infantil, aborda eixos estruturantes das práticas pedagógicas (interações e brincadeiras) e os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, sendo eles os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Desse modo, os seis direitos de aprendizagem “asseguram condições para que as crianças aprendam em situações, nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as propõem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 37).

Quando perguntamos para as crianças sobre o que aprendem na escola, João-de-barro (2019) respondeu: *“muitas coisas legais, fazer trabalhinho, brincar com tinta e desenhar”*. Pombinha (2019) enfatizou: *“Eu aprendo muito, sobre a família é muito importante, tem a árvore da família”*. Beija-flor (2019) ressaltou na entrevista sobre o quanto gosta de fazer atividades: *“atividades letras, pinturas, contornos”*. Já Mandarin (2019) abordou sobre a importância das atividades: *“eu aprendo que é muito legal fazer as atividades”*. Sabiá (2019): *“eu aprendo as letras, a minha letra é A”*.

As narrativas das crianças indicam que as professoras trabalham de forma diferenciada para alcançar seus objetivos, planejam atividades diversificadas para que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorram de maneira lúdica, por meio de brincadeiras e interações.

Há um interesse, por parte da instituição pesquisada, em momentos de formação continuada para os profissionais se aperfeiçoarem, voltados para o desenvolvimento da criança, reforçando seus direitos, seu protagonismo e trocas de experiências. Há, ainda, a preocupação com a ampliação dos espaços externos amplos, como um espaço de areia, para que esses direitos sejam desenvolvidos, bem como variedade de brinquedos, para que as crianças possam interagir, possibilitando aprendizagens prazerosas e significativas (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Segundo o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (2009) consta que as nossas crianças têm “direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” e também “ao movimento em espaços amplos” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Na prática cotidiana esses direitos são contemplados, pois o acesso a esta instituição possibilita às crianças usufruírem deles na hora do lanche, na hora de poder escolher o alimento da sua preferência, com o acesso a livros e materiais pedagógicos, nas interações e brincadeiras e sempre contando com um profissional cuidando e educando ao contribuir para o seu desenvolvimento (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Desse modo, faz-se necessário refletir sobre o protagonismo da criança no cotidiano infantil, o planejamento e as mediações na prática pedagógica para, assim, superar os desafios existentes. Também, na Educação Infantil, caberá ao poder público, juntamente com a família e comunidade, assumir a possibilidade de oferecer à criança aquilo que ela necessita para o seu desenvolvimento, considerando-a em sua totalidade.

3.4.2 Infâncias na Educação Infantil

A noção de infância foi construída historicamente, em um longo processo de transformações culturais, históricas e políticas, com o passar do tempo, quando se percebeu as necessidades específicas e peculiares para a sobrevivência da criança, iniciando as discussões em prol dos direitos das crianças sobre infâncias.

As infâncias podem ser percebidas no município de Vacaria/RS de diferentes modos e perspectivas. Por um lado, há crianças que desfrutam de uma infância de amorosidade, atenção, carinho e compreensão, enquanto de outro lado, há infâncias permeadas de tristeza, sofrimento e abandono. Algumas famílias têm acesso a diversos recursos materiais, enquanto outras vivem em situação de vulnerabilidade social. Algumas crianças são agredidas fisicamente e moralmente, outras são amadas, respeitadas e consideradas sujeitos de direitos.

Desse modo, se faz necessário pensar em uma prática pedagógica eficiente, que respeite a diversidade, a singularidade e as especificidades de cada criança, buscando contemplar, no planejamento pedagógico, a realidade que cada uma delas vive.

No que diz respeito à concepção de infância nas DCNEI (BRASIL, 2009, p. 86), “a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”.

A partir da significativa demanda e expansão da Educação Infantil no município de Vacaria e do acesso à educação de crianças de zero a cinco anos de idade e a inclusão da obrigatoriedade da matrícula de crianças de pré-escola, podemos perceber que essa etapa vem

crescendo gradativamente. Dessa maneira, no cotidiano da Educação Infantil, é preciso olhar para a criança e possibilitar condições para que ela viva sua infância.

Nesse sentido, perguntamos para as professoras participantes da pesquisa: “na Educação Infantil a criança vive a sua infância?”. Nas palavras da professora Cristal (2019). “*Eu acredito que sim, acho que muito depende de cada professora, como é que organiza sua rotina. Mas acredito que sim, a gente tem que olhar para elas, com esse olhar que são crianças*”.

Da mesma forma, a professora Topázio (2019) acrescenta:

Eu acredito assim que viver a infância não é recortar, não é só pintar, desenhar, é muito mais que isso, é brincar de faz de conta, é brincar de acampamento, é fazer comida, comida de barro, é levar a bicicleta para escola, é agregar a rotina deles com a escola (TOPÁZIO, 2020).

Reconhecer as singularidades infantis no contexto da Educação Infantil tem se constituído um desafio para a educação. Kramer (1999) aponta que podemos localizar, no século XVIII, o início da ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças.

No mesmo contexto, na fala da professora Topázio (2019) evidencia-se a preocupação de ofertar às crianças situações para que possam brincar, explorar, enfim, ser criança:

*Olha tem que viver, os meus **alunos** eu tenho certeza que vivem. Porque eu procuro oferecer, proporcionar momentos que eles sejam crianças, que eles brinquem, que eles explorem, mas também que eles se respeitem, entender quem organiza o trabalho sou eu, eu sou o porto seguro (TOPÁZIO, 2020).*

No entanto, quando a professora se refere às crianças da Educação Infantil na turma da pré-escola como “aluno”, diz respeito a uma linguagem da educação escolarizada, ou podemos considerar, ainda, que essa linguagem faz parte de um contexto social e cultural que vem sendo repensado e problematizado nos dias atuais. A BNCC indica a denominação de crianças pequenas para a pré-escola, e não a palavra alunas/os.

[...]quando as coisas também não estão dando certo para meus colegas, então eu não preciso bater eu não preciso ser agressivo, mas se meu colega não me escutar eu sei que minha prof. vai me ajudar a fazer essa conversa, essa maneira de se organizar, porque a criança não pode se sentir sozinha, ela tem que saber que eu não sou advogada dela mas eu sou uma pessoa que está interagindo com o grupo, para que ela se sinta bem, para que ela tenha segurança (TOPÁZIO, 2020)

Para Kuhlmann (1998, p. 30) “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”. Segundo o autor, a infância é a interação da criança com o mundo real, onde a criança

se desenvolve, participa do processo social, cultural e histórico, e apropriam-se de comportamentos e valores.

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998. p. 31).

Desse modo, faz-se necessário oportunizar às crianças a experiência de viver seu mundo de infância, de ser criança. É importante considerar que o protagonismo, no cotidiano da Educação Infantil, requer pensar a criança como um ator social e ativo e, para que isso aconteça, devemos refletir, estudar e mudar o nosso olhar sobre as infâncias.

Num processo de produção de conhecimentos e aprendizagens, a roda de conversa e o protagonismo compartilhados nos espaços da Educação Infantil nos possibilitam transformar informações em conhecimentos.

Diante das narrativas das crianças participantes da pesquisa quando perguntamos o que mais gostam de fazer, a maioria das respostas diz respeito ao ato de brincar, o que ficou evidente nas palavras delas, como podemos constatar na subseção 3.4.3.

3.4.3 Interações e Brincadeiras: eixos norteadores da prática pedagógica

A necessidade do planejamento adequado para as práticas educativas deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil. Sendo assim, é importante que a professora tenha conhecimento e realize o planejamento de suas ações voltadas para as interações e brincadeiras, que são eixos norteadores da prática pedagógica, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança tanto no sentido físico, quanto no psicológico e cognitivo das crianças na Educação Infantil.

Nesse sentido, nas DCNEI (2009) consta que o planejamento norteia o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças que fazem parte do patrimônio cultural. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, que deve ser flexível e permitir à professora revisar e buscar novos significados para a sua prática pedagógica. Ostetto (2000) considera que:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiência múltiplas e significativas para com a criança. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é

flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática pedagógica (OSTETTO, 2000, p. 177).

Faz-se necessário, portanto, que professoras, juntamente com as instituições educativas, continuem participando de formações continuadas, investigando e aperfeiçoando seus estudos sobre concepções e teorias que norteiem a sua ação pedagógica, possibilitando a compreensão das necessidades, desejos e interesses das crianças. A professora Topázio (2019) contempla, no seu planejamento:

*Quando a BNCC chegou com os campos de experiências, eu nunca me preocupei em planejar a partir destes campos. Eu me preocupei em colocar **através das escutas das crianças o que elas vinham trazendo de interesse delas**, porque na verdade o que acontece. Os campos de experiências norteadores do nosso trabalho, mas eles não podem virar um ponto de partida ou então daqui a pouco é compartimentado como se fosse disciplina, agora eu vou trabalhar o eu o nós e os outros, agora eu vou trabalhar o motor, porque a criança precisa se desenvolver integralmente (TOPÁZIO, 2020).*

A professora discorda de trabalhar os campos de experiências descritos na BNCC, valorizando a escuta das crianças para planejar, reconhecendo, assumindo e desenvolvendo seu protagonismo por meio da escuta e dos interesses das crianças. Nesse sentido, para pensar em protagonismo, a escuta das crianças pela professora é fundamental. A ação realizada com intencionalidade nestes espaços pedagógicos acontecerá a partir das intervenções realizadas pela professora por meio das interações e brincadeiras.

Os campos de experiências acolhem as situações de vida cotidiana das crianças associadas a suas experiências, seus saberes e seus conhecimentos. Os campos de experiência em que se organiza a BNCC (2017) são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, cores, sons e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 40).

Nesse ponto, Topázio (2019) reafirma, por meio de suas narrativas, a importância das interações e das brincadeiras no seu cotidiano educativo:

A gente tem bastante contato através dos estudos da BNCC que elaboraram de forma muito simples. Desde sempre eu trabalhei neste sentido, mas eu não tinha clareza que eu já trabalhava muita coisa que veio nos eixos da Educação Infantil da BNCC, e uma das

colocações são as interações e as brincadeiras, uma constante e é um direito da criança aprender brincando (TOPÁZIO, 2020).

Visto que os eixos estruturantes da prática pedagógica são as interações e as brincadeiras, já contempladas nas DCNEI (2009), que possibilitam o desenvolvimento, a socialização e aprendizagens significativas, também a Base Nacional Comum Curricular (2017) reforça a importância da articulação entre as interações e brincadeiras:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC reitera, desse modo, a necessidade do olhar atento da professora para a proposição de atividades pedagógicas que contemple as interações e as brincadeiras, sendo uma observadora do que acontece no cotidiano educativo, para que possa ser a mediadora e a organizadora de um conjunto de situações que venham a gerar novos conhecimentos e a possibilitar o desenvolvimento integral das crianças.

Diante das narrativas de Topázio (2020) é possível perceber a sua preocupação com o aspecto lúdico do cotidiano quando aborda: *Que a gente tenha presente o lúdico no dia a dia e que a gente deixe de escolarizar, que não se pense em trabalhar a criança independente do pré ou maternal, a cerca de trabalhos de recortar colar (TOPÁZIO, 2020).*

De acordo com Ostetto (2000, p. 175). “o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico”. Nesse sentido, a professora Cristal (2019) indicou sua preocupação sobre como planejar: *“Quando eu vou planejar procuro pensar em atividades, a primeira coisa que penso, assim, eu se fosse eles eu ia gostar, eu ia gostar disso”*. Tal questionamento traz uma reflexão de sua própria prática, se está sendo significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ainda segundo a professora Cristal (2019):

Às vezes você está planejando uma coisa que você acha o máximo, mas tu tens que pensar pela criança, daí a primeira coisa que penso é eu ia gostar se tivesse lá eu ia gostar de estar participando. Então a primeira coisa que eu penso na hora de procurar o tipo de atividades que eu vou fazer para eles. Aí se eu acho bacana que me entusiasma com aquilo porque se eu não me entusiasmar eu não vou conseguir entusiasmar eles (CRISTAL, 2019).

Nesse aspecto, o planejamento requer a preparação da professora para lidar com as mais diversificadas situações que ocorrem no dia a dia da Educação Infantil, buscando, assim, se houver a necessidade, intervir nos imprevistos, que possivelmente acontecerão no cotidiano educativo.

O planejamento pedagógico é um modo de organização com objetivos a partir dos quais a professora projeta ações, considerando as especificidades, a escuta e o interesse das crianças, proporcionando experiências para explorar o universo a sua volta. Topázio (2020) reitera a importância do trabalho integrado envolvendo as interações e brincadeiras, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento integral das crianças:

Se é integral a gente tem que pensar que tudo acontece ao mesmo tempo, o cognitivo, motor, social. Então partindo disso primeiro eu olhava a questão dos meus alunos a realidade deles, o que eles estavam querendo, qual era a curiosidade do momento, eu ia ver se estava contemplando aqueles eixos, aí a gente descobre que a gente contempla muito mais do que imagina (TOPAZIO, 2020).

Nas palavras da professora Cristal (2019) “*Eu planejo toda a semana, mas depende o que acontecer durante a semana, eu mudo*”. É possível perceber que o seu planejamento é flexível e que está vinculado às condições do cotidiano educativo e, no momento que percebe a necessidade de mudança, busca outras formas e alternativas de conduzir o seu trabalho da melhor maneira possível.

E às vezes o que não deu numa aula eu parti para outra coisa que às vezes se encaixa melhor eu reutilizo em algum outro momento que se encaixa melhor. Então eu tenho tudo guardado. Às vezes planejo de um dia para outro porque daí mudou o foco. Procuro toda semana estar planejando (CRISTAL, 2019).

Dessa forma, planejar pode ser definido como uma ferramenta que norteia a prática pedagógica, além da possibilidade de ter uma suposição do que acontecerá no próximo dia. Segundo Barbosa e Horn (2008):

[...] uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles [os projetos] são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente [...] (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

Nesse sentido, a professora precisa de um olhar sensível para as situações cotidianas que estão sendo vivenciadas com e pelas crianças para que ela possa organizar e levantar junto a elas a temática de estudo que têm maior interesse em desenvolver e aprender. A professora Cristal (2019) contempla em seu planejamento:

Dentro das temáticas eu sempre escolho temáticas para trabalhar com eles. Achava aquilo que era empolgante de fazer com eles, que eu achava que ia ter retorno, que eles iam gostar, que eles iam se envolver, e que no final ia dar certo legal, eles iam sentir orgulho daquilo (eu fiz) então é isso que eu me baseio sempre na hora de planejar (CRISTAL, 2019).

Ainda que a professora respeite o interesse das crianças na hora de planejar, ela é quem escolhe as temáticas que vai trabalhar. Para tanto, considerava a partir das quais teria um retorno, sendo que seria mais fácil ouvir a criança para efetivar seu planejamento, proporcionando o protagonismo da criança no cotidiano infantil.

A professora Cristal (2019) continua sua fala. “*Respeitando o que a gente tem que trabalhar, eu sempre procuro antes de iniciar um tema conversar para saber o que eles já sabem*”. Desse modo, a professora atua como mediadora, observando e propondo questionamentos iniciais acerca do que as crianças vêm demonstrando ter maior interesse, e investigando o que já sabem sobre determinado assunto.

Para Corsino (2009, p. 121) “planejar na Educação Infantil, é firmar um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento”. Nessa perspectiva de firmar compromisso com o interesse das crianças, relacionamos a narrativa da professora Topázio (2020) que fez um planejamento cujo tema no momento não se lembrava, mas estava muito empolgada porque tinha levado uma história. Porém, o inesperado aconteceu e isso chamou a sua atenção sobre a necessidade de considerar.

E de repente o clima, nossa o tempo estava bem fechado aquele dia e caiu uma chuva muito forte, eles olhavam para janela e olhavam para mim, mas eles não estavam me ouvindo, mas estavam ouvindo a chuva. Eu disse para eles vamos ver a chuva, nossas aquilo foi uma realização. A mudança de currículo, a mudança de perspectiva sem planejamento, eu não planejei aquilo, a chuva veio e aí o que aconteceu, surgiram as perguntas, por que estava chovendo tão forte? Por que estava tão escuro? Da onde vinha aquela chuvarada? E assim nasceu um novo projeto, que veio em função deste momento (TOPÁZIO, 2020).

Assim, torna-se necessário contribuir com o conhecimento do outro, uma vez que se planejamos e organizamos a vida da criança de modo a ignorar os seus desejos em função do nosso planejamento, não estaremos pensando na criança, em seus direitos de participação. Isso se deve ao fato de que respeitar a criança exige a compreensão do outro como alguém diferente

de nós que pode nos dizer o que fazer naquele momento. Nesse caso em que uma chuva muito forte mudou a perspectiva da professora, como uma oportunidade criativa do trabalho pedagógico, pode dar vez às crianças, considerando as experiências vivenciadas daquele momento, superando os desafios da mudança.

Isso ocorre também com a professora Cristal que, muitas vezes, ouvia as crianças e percebia os seus saberes:

Teve a dengue e eu conversava com eles para saber o que eles já sabiam, antes de eu falar qualquer coisa e depois conforme eu ia falando eles iam colocando as histórias. Nossa saiu um monte de história. E aí dentro do que eles trouxeram eu usava de exemplo para explicar. Trouxeram a situação de um sofá que estava abandonado num terreno aí eu já usei que não podia, que acumula água, aí eles mesmo já falaram o que sabiam (CRISTAL, 2019).

Conforme Rinaldi (2012, p. 185), “para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender”. Nesse sentido, cabe à professora considerar as experiências e os conhecimentos de mundo das crianças e, a partir disso, compreender e garantir práticas criativas e desafiadoras do trabalho pedagógico, permeadas pelas interações e brincadeiras.

Sequencialmente a isso, quando perguntamos para as crianças sobre suas brincadeiras preferidas, Sabiá (2019) respondeu: “*Brincar no parquinho, eu gosto de brincar com meus amigos pelo menos com a Lili*”. Outra criança expõe “*na hora do recreio e quando ficamos na sala brincando também*” Pardal (2019).

Nota-se que tanto os brinquedos como as brincadeiras estão presentes no cotidiano e produzem importantes aprendizagens na infância. O brincar perpassa todos os ciclos da etapa da vida do ser humano. Conforme Friedmann (2006, p. 24) ressalta, o brincar tem sido pouco presente nos cotidianos escolares, pois “enquanto brinca, a criança, sem saber, fornece muitas informações ao seu respeito”.

Essa ação é necessária para o pleno desenvolvimento da criança em sua vida. Muito tempo de estudos, aperfeiçoamento e avanços nas leis que amparam as crianças e na história do brincar esses caminhos foram ganhando novos conceitos para melhorias dentro do ambiente educacional.

Sendo assim, no último dia de observação as crianças estavam ansiosas pois podiam trazer um brinquedo de casa para brincar depois do recreio. Os brinquedos escolhidos foram dos mais variados como: bicicleta, patinete, bola, boneca, carrinho de boneca e carrinho. Na

hora de brincar todos estavam alegres e felizes com os seus brinquedos, foi muito bom ver as crianças brincando, emprestando seus brinquedos para as outras crianças, trocando de brinquedos e até ensinando como brincava com determinado brinquedo (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

O brincar é uma categoria que surgiu nas entrevistas com as crianças como destaque das suas vozes. Todas as crianças fizeram referência a esse tema ao serem questionadas sobre o que elas mais gostam de fazer na instituição de Educação Infantil e demonstram o entusiasmo que esta experiência possibilita, assegurando que o brincar é essencial ao seu desenvolvimento.

A partir das reivindicações das vozes das crianças, fica evidente a necessidade de repensar o fazer pedagógico no cotidiano da Educação Infantil, sobretudo pensando na infância e na criança protagonista como sujeito de direito, nesse contexto. Destaca-se, assim, que os desejos expressados pelas crianças são simples e podem ser considerados no planejamento.

Dessa maneira, quando perguntei às crianças sobre o que mais gostam de fazer na escola, referiram-se às brincadeiras em suas falas. *Canarinho* (2019), por exemplo, me ensinou uma brincadeira “*morto vivo, morto é assim, vivo de pé, morto abaixado, sabia sempre sabemos as regras*”. Já *Cardeal* (2019) relata que gosta de “*brincar, mas eu gosto mais de desenhar*”. Por sua vez, *João-de-Barro* (2019) me conta uma história “*uma vez minha mãe me colocou nesta escola aqui. Eu me acostumei com a escola. Brincar, comer, brincar com lego com barquinho, ficar brincando de casinha*”.

Quando uma criança se envolve com atividades de jogos e brincadeiras ela desenvolve melhor o raciocínio. De acordo com Friedmann (2010, p. 13), “[...] o jogo é protagonista da nossa infância, ele expressa nossa visão e sentimentos em relação ao mundo”.

Pombinha (2019) diz que “*gosto de vir nesta sala, eu gosto de brincar de pega-pega, esconde-esconde, muita coisa a gente aprende muitas coisas*”. *Andorinha* (2019) também fala que “*brincar de slime, com slime eu faço bolinha, assim depois eu furo e faço, pula-pula e até na casinha*”. *Mandarim* (2019) diz que “*pra mim é muito legal, eu gosto de vir à escola, eu gosto de brincar. Beija-Flor* (2019) comenta “*só brincar*” e *Pardal* (2019) “*gosto de vir à escola, brincar com os amigos e ficar com eles. Sabiá* (2019) questiona “*porque o Canarinho demorou muito? Mas depois responde: “eu gosto de brincar no parquinho, no pula-pula, só isso*”.

Desse modo, torna-se perceptível que o brincar está presente em todas as etapas da nossa vida, o que fica evidente nas falas das crianças quando questionadas sobre aquilo que mais gostam de fazer na escola. Segundo Kishimoto (1995), a brincadeira é a ação da criança em todos os momentos do seu cotidiano, enquanto joga, faz de conta, canta. “A brincadeira

contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil” (KISHIMOTO, 1995, p. 111). Enquanto brinca a criança expõe sentimentos, desejos e retrata a realidade que vive.

De acordo com Barbosa (1997):

A educação infantil é um espaço privilegiado para falar dessa temática; afinal, dentro do sistema de ensino, a educação infantil, ou pré-escola como também é chamada por alguns autores, é um dos poucos lugares onde o lúdico ainda é visto como apropriado, ou mesmo “inerente” ou “natural”. As brincadeiras e os brinquedos são indispensáveis na prática pedagógica, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BARBOSA, 1997, p. 399).

Nesse sentido, fica evidente que a brincadeira tem um papel importante no processo de desenvolvimento da criança e na construção do conhecimento, mas cabe à professora a condução da prática pedagógica, considerando os eixos das brincadeiras e interações.

Conforme Kramer (2009):

a linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, enquanto experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança, deve ser oportunizada em situações espontâneas e planejadas, com e sem a intervenção do adulto (KRAMER, 2009, p. 24).

As crianças também apontam sugestões de melhorias na escola e o que gostariam que tivesse na escola, a partir dos dados evidenciados no Projeto Político Pedagógico (2019) da Educação Infantil Criança Feliz:

Piscina, brincadeiras de veterinária, procura de passarinho, brincadeiras de doutora, patrulha canina, brincar de mãe, rodeio, carro, brincar de casinha, fazer churrasco, protetor solar, pôneis, peixes, bolo de chocolate, passagem secreta, um prédio de brinquedo, mais brinquedos, carrinho gigantesco para brincar, TV na sala para assistir, parque de diversões gigante, que tivesse halloween, mais bonecas, unicórnio, lago de pato, bambolê, gato, dragão, balança, macaco para trazer bananas, leão, sereia, escorregador pequeno de brinquedo, piscina de bolinha, fada de brinquedo (PPP, ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ, 2019).

Observamos que, no Projeto Político Pedagógico (2019) da instituição de Educação Infantil pesquisada, pelas falas das crianças é possível perceber que o desejo, a imaginação e as brincadeiras são essenciais para pensar e considerá-las na hora do planejamento. Os seus desejos são acessíveis, possíveis e podem ser realizados. O respeito ao brincar e à brincadeira é fundamental, segundo Barbosa:

É uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender e criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão (BARBOSA, 2009, p. 70).

Nesse contexto, na Educação Infantil, é importante uma consciência de que o brincar e a brincadeira são essenciais, sendo esses uma forma de expressão cultural do ser humano. Para tensionar essa possibilidade, as instituições necessitam ser espaços para redescoberta de brinquedos e brincadeiras longe do mercado de consumo e mais próximos da dimensão da sustentabilidade e da convivência com a natureza. É possível pensar que, a partir do consumo de brinquedos diretamente atrelados às tecnologias e efeitos especiais, pode-se interferir no desenvolvimento do brincar tão essencial nessa etapa de vida da criança que é a infância.

Ademais, o horário do recreio foi apontado como um momento muito significativo, pois as crianças podem fazer suas escolhas e opinar sobre o que querem brincar. É interessante observar que todas as crianças se divertem na hora do recreio quando estão brincando, correndo, caminhando, subindo, descendo, explorando o ambiente, os espaços, a natureza. O tempo e as rotinas são fatores que impedem o protagonismo da criança (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Nesse sentido, é necessário repensar as rotinas nas instituições, caracterizadas por uma produção de atividades técnicas, muitas vezes, dando ênfase a uma aprendizagem conteudista. A brincadeira faz parte da cultura da infância, pois é por meio dela que a criança tem a oportunidade de reproduzir o que já conhece e construir o novo, desenvolvendo a imaginação, o controle, a cidadania, a cooperação e a autonomia.

3.4.4 O protagonismo evidenciado nas ações da criança.

O protagonismo infantil mostra que as crianças são agentes importantes na sociedade e capazes de transformar o mundo à sua volta. Para que a criança seja protagonista, participe com autonomia e sua escuta possa ser realidade, precisamos abrir espaços e deixar a criança expressar o que deseja, isto é, se comunicar. Conforme consta no documento da Base Nacional Comum Curricular (2017): “comunicar desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas. Utilizando a linguagem verbal ou de LIBRAS, entendendo e respeitando o que é comunicado pelas demais crianças e adultos” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 25).

Percebe-se, no ambiente pedagógico, que as crianças têm necessidade de expressar seus desejos, seus mundos, suas fantasias e necessitam ser escutadas para que se sintam valorizadas

na sua singularidade. De modo geral, foi possível identificar as crianças protagonistas no momento da sua chegada à instituição, pois não existe fila para a entrada na escola, os pais encaminham as crianças até a sala de referência e as crianças escolhem seus lugares para se sentar (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Da mesma forma, quando precisam ir ao banheiro, elas podem ir na hora em que sentirem necessidade, só é necessário avisar a professora que está saindo para dirigir-se ao banheiro. Ainda em relação ao protagonismo infantil, a professora Cristal (2019) considera que a criança não deve ser protagonista em todas as atividades:

Não em tudo eu acho. Eu acho que está acontecendo, mas é um processo que ainda não bom. A gente ainda está aprendendo a lidar, eles ainda estão aprendendo a lidar. Eu acho que tá todo mundo aprendendo junto, mas que está se encaminhando (CRISTAL, 2019).

A criança protagonista pode aprender e encontrar as melhores formas de fazer isso, não apenas individualmente, mas nas relações com os outros de forma participativa no contexto escolar. Essa capacidade de interação é revelada pela criança, bem como corresponde aos estímulos da professora. Segundo Malaguzzi (1999):

Assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelece desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber em si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem (MALAGUZZI, 1999, p. 76).

Desse modo, na Educação Infantil é preciso evidenciar o conceito de protagonismo e como vem sendo discutido e trabalhado nas instituições. No entendimento da professora Topázio (2020), vai depender da professora para que o protagonismo aconteça:

Mas, isso vai depender da abertura que o professor dá, depende da didática do professor, porque se ele vier com tudo traçado na cabeça tipo assim, por isso o cuidado com a rotina, eu tenho muito medo dessa palavra rotina, porque a gente sabe que a criança necessita para a sua organização interna, sem saber o que vai acontecer agora o que vem depois e tal (TOPÁZIO, 2020).

A rotina da Educação Infantil demanda uma organização coerente das práticas cotidianas para que as crianças tenham oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento, seguindo um percurso didático de intervenções e permeado de experiências. É com elas que a criança vai se situando em relação ao tempo de permanência na escola.

Segundo Barbosa (2006), a rotina na Educação Infantil é compreendida:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

Na Educação Infantil, a rotina deve considerar a ação da professora que permanece atenta às necessidades da criança. A Base Nacional Comum Curricular (2017) enfatiza seis direitos que devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil, sendo eles o direito de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme já foi abordado na subseção 2.3. É preciso considerar que todos esses direitos são fundamentais para que a criança consiga ser protagonista nos espaços educacionais.

A professora cuidadora do recreio, a atendente e a estagiária acompanham as crianças durante o horário do recreio. Num dia da observação, as crianças se envolveram em um conflito e uma delas estava chorando quietinha num canto, pois não queriam deixá-la brincar no grupo que já estava formado. Os colegas perceberam haver um enfrentamento entre os pares, procuraram encontrar soluções e quando não conseguiram, pediram auxílio para a professora que estava cuidando do recreio, sua reação foi abrir espaço para que as mesmas resolvessem o conflito, sugerindo alternativas para resolução do problema, que aconteceu através do diálogo e escuta das professoras e crianças envolvidas (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Nesse sentido, Rinaldi (2020, p. 124) aponta, em suas pesquisas, a importância da escuta qualificada e salienta que ela envolve os sentidos: “escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido- ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)”. É preciso estar atento à escuta, à observação e à interpretação dos sentimentos das crianças, até porque nem sempre as crianças falam sobre os seus interesses e necessidades, mas elas também demonstram com expressões, muitas vezes por meio da linguagem ou até mesmo no silêncio, que precisam da ajuda e compreensão do adulto

Edwards (1999, p. 160) corrobora com isso afirmando que:

As crianças, como entendidas em Reggio, são *protagonistas* ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guia (EDWARDS, 1999, p. 160).

Nas instituições de Educação Infantil as crianças necessitam se apropriar do conhecimento por meio de interações com outras crianças e adultos e a professora pode facilitar

esse processo, organizando e planejando práticas que sejam significativas para as crianças, ampliando, assim, a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização no cotidiano escolar.

Quando se entende protagonismo pelo direito de participar ativamente na escolha da organização dos espaços, das atividades e das brincadeiras, é importante que a professora que atua com essa etapa da Educação Infantil compreenda como colocar em prática esse conceito. Mais especificamente, refere-se a “participar, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização de atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, de materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 20).

Constatamos que há respaldo e orientações nesse sentido do protagonismo infantil nos documentos legais. Entretanto, na voz das crianças, seus anseios mostram que isso não acontece a todo o momento. Nas palavras de Cardeal (2019): *“Eu gostaria de brincar de pega-pega em qualquer momento. A gente só desenha quando a gente desenha lá fora. Sim a profe escolhe a atividade”*.

A oportunidade de participação da criança no cotidiano da Educação Infantil é um direito. Assim, faz-se necessário compreender que a proposta de participação é a valorização de seus pensamentos, sentimentos, pontos de vista, o diálogo promovendo a interação e influenciando o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a professora Topázio (2020) afirma:

Nossa, é determinante, eles que decidem o que eles querem explorar. Um dia, eu vou te contar bem rapidinho. Explorei muita coisa a cerca deste assunto e o que eu me refiro, a gente tem muito claro isso, que as vezes teu trabalho pra ti tá maravilhoso, mas naquele momento não é o que a criança tá desejando a gente começa a engessar, começa a fazer uma coisa que não é do interesse deles, eles não vão aproveitar, não vai ter aquela absorção que a gente gostaria (TOPÁZIO, 2020).

Dessa forma, as atividades propostas devem assegurar à criança o direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, dando-lhe condições para aprender e desempenhar o papel de protagonista, vivenciando experiências desafiadoras que possam construir significados sobre si, os outros e o mundo.

As crianças, ao ingressarem em uma instituição de Educação Infantil, passam a fazer parte de um outro grupo social com desafios nas interações, nas relações com outras crianças e adultos. Assim, ao serem questionadas sobre quais eram as experiências que elas não gostavam de vivenciar nas instituições, responderam que: *“Eu não gosto de brincar lá no outro parquinho, porque aquele dia tinha muita gente lá no parquinho” (CARDEAL, 2019).* *“Eu não gosto de brincar de pega-pega, por causa que antes eu gostava” (JOÃO -DE-BARRO, 2019).*

“Comer comida, porque eu como em casa” (POMBINHA, 2019). “Ler livro, não porque eu não sei ler livro” (MANDARIM, 2019). “Não gosto de brincar de pecinhas” (ANDORINHA, 2019).

Nesse contexto, é importante que se conheça quais são as atividades que as crianças não gostam de realizar na instituição de educação infantil, para planejar outras formas de apresentar essas atividades, proporcionando a oportunidade de ressignificar essas experiências. Para que isso ocorra, é importante que a professora oportunize o protagonismo das crianças. Ainda em relação ao protagonismo infantil, Friedmann (2020) afirma que, recentemente, está sendo reconhecido, sendo que muitos segmentos da sociedade voltaram seus olhares para a questão, que acontece de forma cotidiana onde quer que a criança cresça.

Da mesma maneira, Friedmann (2020) enfatiza que atitudes conscientes por parte dos adultos são desafiadoras e incomodam. A ideia de que o adulto é autoridade e, portanto, dono do saber, ainda está muito forte na maior parte da sociedade. Essa grande dificuldade de silenciar e escutar, de acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes, sendo essencial para adequar as atividades propostas. É nesse momento de escuta que a criança exerce o seu protagonismo.

Mesmo sendo diferentes dos adultos, as crianças têm seus conhecimentos e são capazes de escolhas. No momento do recreio, as crianças escolhem suas brincadeiras, pois o espaço externo é amplo e possui variedades de brinquedos com a oportunidade para todos brincarem conforme suas escolhas. O espaço possibilita à criança se movimentar, correr, pular e brincar (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A esse respeito, tanto as professoras entrevistadas quanto as crianças enfatizam que esses momentos de escolhas estão acontecendo:

Então quero dizer assim eu sempre fui dando abertura para estes momentos de escolhas, não tinha assim agora essa mesa eu dividia em quatro grupos uma para quem quer recortar aí eu trabalho o recorte, quem quer alinhar eu trabalhava alinhar, quem quer fazer desenho, quero dizer então existia o momento de escolha o tempo inteiro (TOPÁZIO, 2020).

Na hora de brincar com os jogos eu os deixava escolher o joguinho que nós temos na sala, jogo da memória, dominó e tem outros jogos pedagógicos que a gente ganhou, tem os jogos de encaixe, as vezes as meninas brincavam de boneca. Nas horas de selecionar as brincadeiras eles podiam selecionar (CRISTAL, 2019).

A prof. sempre diz o que a gente vai brincar, a gente vai brincar lá no solário, alguns dias eu escolho, alguns dias eu não escolho, um monte de colegas escolhe, alguns brincam com outras brincadeiras, alguns brincam de filhinho e de mamãe, alguns de outras coisas (POMBINHA, 2019).

Eu e escolhi boneca, eu não sei onde está o nosso brinquedo só tem um restinho, aí todo mundo pega, aí eu não sei onde tá, acho que a outra turma porque o computador estava lá na nossa sala da prof. Lila aí eles pegaram (SABIÁ, 2019).

Conforme Rinaldi (2020, p. 185), “para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender”. É relevante ressaltar que, ao organizar as atividades, a professora deve levar em conta a participação das crianças.

Só um cuidado a gente deve ter por exemplo aquele que tem dificuldade de recortar, então tem que observar se por mais de uma vez ele fugia daquela atividade e criar uma forma de trazer para ele recorte, porque eles são muito espertos, escolhe só o que favorece (TOPÁZIO, 2020).

Quando entram na sala de referência, as crianças precisam esperar o comando da professora para a realização da atividade que a professora vai desenvolver naquele dia. Uma vez por semana, há o dia do projeto, que é realizado por outra professora. Nos momentos da rotina o protagonismo acontece em alguns momentos, pois o trabalho é igual para todos, mas a criança pode escolher que tipo de material vai utilizar, a cor, a maneira com que vai fazer o trabalho, o jogo ou o brinquedo com que vai brincar (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Nesse sentido, repensar o fazer pedagógico não é nada simples, requer redefinir escolhas, mudanças, atitudes, enfim, é preciso quebrar paradigmas, refletir em ações que possibilitem o exercício efetivo das crianças do seu direito de desenvolvimento e aprendizagens significativas na educação infantil, sendo que a escuta, o acolhimento, a observação são as melhores formas de conhecer quem é essa criança. Assim, pode-se promover espaços e ambientes para acolher seus desejos, sua curiosidade e sua cultura, viabilizando sua participação como protagonista no cotidiano infantil.

Muitas vezes eu perguntava assim quando tinha a atividade para registrar em folhas se eles preferiam giz ou lápis de cor, o que seria melhor para eles eu acho também que não adianta forçar a usar tal coisa porque tu achas que vai ficar esteticamente melhor (CRISTAL, 2019).

No momento do lanche, a merenda, muitas vezes, já está servida, mas a criança pode escolher se quer comer tudo o que está servido junto. Também pode escolher o alimento que irá comer, de acordo com as opções diárias de cardápio que são oferecidas na instituição.

Na hora do lanche se eles querem comer eles comem, se não querem não comem, assim quando tem gelatina e eles podem optar só por gelatina ou só creme, é bem livre assim, ou só bolacha, ou só iogurte, sempre tiveram a liberdade de escolher, com quem quer brincar, o grupo que eles querem sentar naquele dia (CRISTAL, 2019).

E, quanto a ir para o refeitório, para qualquer outro lugar da escola, que a gente vai brincar eu não, utilizo mais fila faz muito tempo já fazem mais de quatro anos que eu não faço mais isso, a gente procura andar de mãos dadas, então tem semanas que eu peço hoje é uma menina hoje é um menino, se quiser fica livre, não tem esse negócio de menor para maior, não existe até porque na vida a gente não anda em fila né, a gente anda do lado da mãe do pai, é bem tranquilo (TOPÁZIO, 2020).

Segundo Friedmann (2020, p. 41), “o protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo”. Portanto, as crianças são entendidas como protagonistas quando são ouvidas, com o direito de participar na tomada de decisões coletivas. Além disso, devem estar inseridas num ambiente em que existam oportunidades, com o olhar atento à intenção pedagógica da professora. Essa, por sua vez, precisa ter um equilíbrio para perceber e criar momentos para as crianças fazerem escolhas e momentos em que precisa intervir para favorecer e cuidar da integridade delas nos cotidianos da Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de conhecer o protagonismo no cotidiano da Educação Infantil das duas turmas de pré-escola, ouvimos as crianças e professoras e registramos as suas falas sobre o protagonismo com o objetivo de analisar como que o mesmo ocorre na pré-escola. Mas, afinal, o que contam as crianças sobre seus gostos, desejos e sua participação no cotidiano da Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil é recente, como política pública surge somente no final do século XX, referenciada em leis e documentos como: Constituição Federal (1988), ECA (1990), LDB (1996), DCNEI (2009) e BNCC (2017). Assim, passou por muitas reformulações e ainda carece de mudanças significativas que auxiliem na construção de demandas a partir das quais possa se promover a efetivação de propostas para uma educação de qualidade, que respeite as crianças.

Considerando que a criança passa a ser o centro do processo de aprendizagem e não mais o conteúdo, observamos a necessidade da construção da sua autonomia, no sentido de vivenciar plenamente as propostas da Educação Infantil, mediada pelas professoras com a intencionalidade de concretizar o protagonismo e as experiências das crianças.

Nesse ponto, é importante retomar a problemática da pesquisa, que consistia na seguinte questão: **como tem acontecido (ou não) o protagonismo das crianças no cotidiano da Educação Infantil em Vacaria/RS?** Já na expectativa de compreendermos essa problemática, destacamos como objetivo geral: analisar como tem acontecido (ou não) o protagonismo das crianças no cotidiano da Educação Infantil, no município de Vacaria/RS.

Para se chegar a isso, realizamos a pesquisa de campo em uma escola, com duas turmas de Pré I com o interesse primordial no protagonismo das crianças nos espaços da instituição de Educação Infantil.

Ao longo da pesquisa, dialogamos com duas professoras da turma (entrevista com um roteiro composto por 17 questões) e com dez crianças das turmas participantes (roteiro composto por sete questões) e realizamos, ainda, uma observação participante. Como foi possível visualizar ao longo do trabalho, os resultados foram apresentados em quatro categorias.

A primeira delas tratou da Educação Infantil e os direitos das crianças. Desse modo, tem-se que o cotidiano da Educação Infantil é um local privilegiado para as crianças viverem suas infâncias e para que em seus ingressos na Educação Infantil tenham acesso a uma educação de qualidade, com seus direitos sendo respeitados, preservando o ambiente onde vivem e com oportunidades de brincar e interagir. É significativo que seja garantido às crianças esse tempo

de conviver nesses espaços em interações com outras crianças e adultos com suas especificidades, apropriando-se e produzindo cultura.

Diante do exposto, a Educação Infantil pode ser um espaço enriquecedor e, junto com a professora, os profissionais que compõem a instituição devem proporcionar uma prática pedagógica significativa que seja embasada na compreensão de que a criança é capaz de protagonizar o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, por suas iniciativas. Assim, possibilita-se às crianças que o protagonismo infantil seja considerado, respeitado e valorizado.

Para tanto, é preciso muito estudo e investigação, pois mudar algumas concepções sobre a participação das crianças na prática pedagógica é um desafio. Evidencia-se que não estamos aqui para fazer julgamentos, mas para explicar os resultados obtidos em nossa pesquisa sobre o protagonismo no cotidiano da Educação Infantil. Dessa forma, esta pesquisa gerou momentos de descobertas, incertezas, construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos e de aprendizados, que levamos para a nossa profissão e também para a nossa vida.

Observou-se, porém, na instituição pesquisada que as professoras ouvem as crianças, realizam projetos de seus interesses, mas que esse protagonismo não acontece na sua totalidade, nem o tempo todo. Cabe a nós ampliar o repertório de inúmeras possibilidades e construir uma forma de organização pedagógica que envolva crianças e professores como atores importantes nos cotidianos das instituições infantis.

Destacamos na segunda categoria que as infâncias na Educação Infantil deveriam ser compreendidas a partir da complexidade do mundo de vida das crianças, sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo. Na compreensão das professoras sobre as infâncias, a análise mostrou que, às vezes, elas proporcionam momentos para o brincar e que às vezes elas ainda são chamadas de “alunos”. Respeitar a infância das crianças exige compreensão do outro, como alguém diferente de nós, que sabe o que precisa e quer naquele momento. Porém, para isso precisamos ouvi-las, entender que são seres com suas especificidades, que são únicas e carregam consigo todas as possibilidades que a vida possa lhes proporcionar. Dar voz à criança e ouvir sua opinião é o início para o reconhecimento social da infância.

Ademais, consideramos que a categoria Interações e Brincadeiras: eixos norteadores da prática pedagógica foi relevante para aprofundarmos a discussão sobre protagonismo. As crianças souberam manifestar suas preferências, porque criamos um espaço e tempo para ouvi-las por meio de seus depoimentos. Algumas crianças gostam de brincar com lego, no parquinho, de pega-pega, de esconde-esconde, de pula-pula e de *slai*, enquanto outras gostam só de brincar com os amigos. Esses desejos são possíveis de serem realizados uma vez que todos os

profissionais da educação estejam interessados em ouvir as crianças e saber de suas preferências.

Nesse caminho, sobretudo, a categoria que surgiu e tornou-se relevante para aprofundarmos a discussão sobre protagonismo foi relacionada às interações e brincadeiras. Nesse contexto, consideramos que é importante valorizar a curiosidade, as iniciativas e as interações, atitudes que podem ser consideradas como parte do protagonismo infantil no cotidiano da Educação Infantil. Esse foi um foco que se mostrou relevante nas narrativas das crianças que entrevistamos. Inclusive porque o brincar, segundo os dados, ocupa um lugar de destaque associado ao parquinho, brinquedos e brincadeiras na hora do recreio.

Como é possível perceber, tratam-se de resultados cheio de singularidades emergentes no processo da pesquisa com as crianças, enfatizando que o brincar deveria fazer parte de todos os momentos do cotidiano, pois as brincadeiras são os momentos preferidos das crianças. Mas, para isso acontecer, é preciso criar ambientes para que o protagonismo da criança possa emergir. Essa é uma tarefa da professora com intenção pedagógica destinada à formação de seres criativos que sabem escolher, criar, que valorizam a liberdade para se expressar e o protagonismo infantil.

Ao finalizar a quarta categoria, nota-se que sobre o protagonismo evidenciado nas ações da criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem o suporte necessário para a Educação da primeira infância, em adição à Base Nacional Comum Curricular com os seis direitos de aprendizagem para ouvir, pesquisar e proporcionar o protagonismo das crianças.

Em síntese, com a realização desta pesquisa, compreendi que se desejamos preparar as crianças para serem adultos críticos, capazes de tomar iniciativas, precisamos de autonomia, de respeito ao protagonismo das crianças. Além disso, precisamos reconhecê-las no tempo presente, com suas habilidades e capacidades, como produtoras de cultura, compreendendo suas perspectivas e seus desejos, atuantes no cotidiano, visando uma qualidade de vida das crianças e suas famílias.

No entanto, muitas vezes, ouvir as crianças envolve mudanças significativas nas práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Primeiramente, a professora precisa estar aberta a planejar junto com as crianças, partindo da sua curiosidade, conhecer a criança enquanto criança, considerando seus saberes. Também é preciso ter um espaço para elas fazerem escolhas, posicionarem-se, mantendo sempre uma postura mais de observar e escutar. A escuta deve ser garantida a qualquer tempo.

É preciso, ainda, diversificação de espaços, ambientes, materiais e propostas para que as experiências enriqueçam o repertório infantil, oportunizando por meio das interações que a criança se expresse a partir de diferentes linguagens na construção de sua identidade e conhecimento.

Sendo assim, é fundamental lembrar que não bastam espaços e materiais adequados, há a necessidade da presença da professora de modo atento e orientado, com a criação de uma relação de respeito, confiança, incentivo e cuidado. É preciso permitir que a criança faça suas escolhas, testemunhar suas conquistas, valorizar suas construções, em uma relação de cumplicidade e de respeito entre professora e as crianças. Isso se deve ao fato de que é a partir da vivência e situações do dia a dia que é proporcionado o protagonismo das crianças no seu processo de desenvolvimento.

Assim, foi no decorrer da pesquisa que outras possibilidades emergiram no sentido de perceber que o olhar da professora tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento e acompanhamento, para fazer a tradução das necessidades das crianças. É possível a criança escolher e ser protagonista, no sentido da capacidade de aprender e construir um conhecimento. Portanto, está na escuta atenta do adulto a função de perceber como a criança faz suas escolhas adequadamente para assim fazer aprendizagens significativas.

Porém, levar esses conhecimentos para a prática é um trabalho lento. Trata-se de um processo que precisa da dedicação no dia a dia das instituições, que a concretude e a qualificação desses modos de fazer pedagógicos serão possíveis por meio de observação, discussão, planejamento, registros, refletindo e documentando tudo que acontece. Assim, é possível percebermos como estamos conduzindo as aprendizagens das crianças, seu processo de desenvolvimento, seus conhecimentos, suas preferências e seus desejos.

O protagonismo infantil não combina com pressa, é preciso dar o tempo para a criança ser criança. Tempo de brincar, de pesquisar, construir, de experimentar, de inventar, de perguntar e encontrar respostas para o que emerge de suas necessidades e curiosidades, de cheirar as flores, pisar nos campos, na terra, fazer cabaninhas e transformar tudo que lhes permita criar um mundo de infância, um jeito de ser criança e, assim, respeitá-la.

Foi possível constatar que a experiência proporcionada pela pesquisa me modificou, hoje não sou mais a mesma. Além disso, contribuiu para a minha formação enquanto professora da Educação Infantil, atuando numa turma de pré-escola e como pesquisadora. A partir disso, trago considerações que não se finalizam com a conclusão, pois tive a oportunidade de melhorar minha atuação enquanto professora. Aprendi muito com esses dois anos de mestrado, com as leituras, as orientações que me faziam refletir muito e aprendi ainda mais com as crianças que me fizeram repensar a minha prática pedagógica a partir dos estudos realizados no tão sonhado Mestrado em Educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **O significado da infância**. In: I Simpósio de Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação, 1994.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. **Educação e Sociedade**, v. 18, n. 59, 1997.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria. C. S.; HORN, Maria. da G. S. **Projetos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Síntese Analítica das Propostas Pedagógicas das Redes Municipais de Educação Infantil cadastradas no Sistema Integrado de Monitoramento – SIMEC**, módulo PAR, após setembro de 2014: relatório do projeto “Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocante às Políticas Públicas de Educação Básica” UNESCO, MEC, 2014.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo. “Pelo direito à educação infantil: movimento inter fóruns de educação infantil do Brasil”. Em Criança, Revista do Professor de Educação Infantil. **Ministério da Educação**, n. 46, p. 24-26. Brasília, dezembro de 2008.

BARRETO, A. M. R. F. **A Gestão compartilhada das ações de formação do professor de educação infantil desenvolvidas pelo MEC e o papel da SEB/Coordenação Geral de Educação Infantil**. Relatório do Projeto “Fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de educação infantil”. Brasília: OEA, MEC, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069, de 13 de junho**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990; 169.º da Independência e 102.º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175.º da Independência e 108.º da República.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2 de dezembro de 2004; 183o da Independência e 116o da República.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 2. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretária-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 1 de 20 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de Centros Universitários.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 6 de 20 de outubro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.010 de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 26 de junho de 2014; 193.º da Independência e 126.º da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 6 de setembro de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei. n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013; 192.º da Independência e 125.º da República.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev., 1992.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n.º 466/2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n.º 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. 2016.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Por Alegre: Artmed, p. 303-309, 1999.

ESCOLA INFANTIL CRIANÇA FELIZ. Projeto Político Pedagógico – PPP. **Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz**. 2019.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALAHRES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais**. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Portal do FNDE**. Manuais: Programas Proinfância Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOOGLE. *Google Meet*. **Sala de entrevistas**. Disponível em: <https://meet.google.com/vta-vezn-kfb>.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Municipal de Educação **Parecer CME n.º 4 de 2009**. Orienta estudo sobre a viabilidade de manter ou não em funcionamento as escolas do meio rural, da rede municipal de ensino, com número de alunos reduzido. 2009.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papiurus, 1999.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Jogo, brinquedo e brincadeira. **Revista Perspectiva**, UFSC/CED. NUP, n. 22, p. 105-128, 1995.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-ago., 2000.

KUHLMANN, JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KUHLMANN Jr. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia. Educação e sócio interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Shana Siqueira Bragaglia. **Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: histórias de professoras da Educação Infantil de Vacaria (RS)**. Lages. Santa Catarina, 2014.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Artmed. Porto Alegre, 1999.

MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira. **Lugar de criança na escola e na família:** a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre. Mediação, 2018.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and. CASTRO, PA.; Org. **Etnografia e educação:** conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAYRING, Philipp. **Qualitative content analysis:** theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt, Austria: GESIS/Leibniz-Institut, 2014.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Editoras Vozes, 2007.

MUNICÍPIO DE VACARIA – ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei Municipal n.º 2.519 de 2007.** Estabelece normas especiais para funcionamento de bares e similares. Gabinete do Prefeito Municipal de Vacaria, 12 de setembro de 2007.

MUNICÍPIO DE VACARIA – ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei Municipal n.º 2.788 de 2009.** Reestrutura o conselho municipal de educação e dá outras providências. Gabinete do Prefeito Municipal de Vacaria, 17 de junho de 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 15, n. 1, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VACARIA – ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SMED, 2019.

SILVA, Bueno Denise. **Diário de Campo.** 2019.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Goiana, R/G, 2011.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva:** o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

TOGNETTI, G. Protagonismo das crianças e pedagogia indireta: dar vida às experiências das crianças através das relações. In: FORTUNATI, A. **Por um currículo aberto ao possível:** protagonismo das crianças e educação. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2016.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Vacaria.** 2015/2025. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/v/vacaria>. Acesso em: 12 ago., 2020.

APÊNDICES

Apêndice I – Banco de Dados da CAPES – Protagonismo

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavras-chave	Endereço link referencia
01	MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner Dos; MELLO, André Da Silva; VOTRE, Sebastião Josué;	Protagonismo infantil na educação física: Uma experiência pedagógica com a capoeira Ano: 2010	Este estudo analisa práticas pedagógicas centradas no protagonismo infantil. O método combina a Pesquisa-Ação Colaborativa com a Metodologia Participativa. Os sujeitos participantes deste estudo são dois bolsistas de iniciação à docência, um professor-supervisor e 25 crianças. Os dados são provenientes de observação participante, registros fotográficos e desenhos, extraídos de uma vivência pedagógica com o conteúdo 'capoeira' nas aulas de Educação Física, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. A análise indica que as crianças, por meio de suas práticas, ressignificam o ensino da cultura mediado pelos adultos e, com base nas produções infantis, o processo de intervenção pedagógica é reorientado, levando em consideração o protagonismo das crianças.	Revista Portuguesa de Educação.
02	VENDRAMINI, C. R. ; Lopes Viella, Maria Dos Anjos	O avesso dos direitos das crianças: a erradicação do	Este texto situa duas perspectivas contraditórias em relação à erradicação do trabalho infantil: a perspectiva da OIT (Organização Internacional do Trabalho)	Revista do programa de Pós-graduação em

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavras-chave	Endereço link referencia
		<p>trabalho infantil em debate.</p> <p>Ano: 2010</p>	<p>defendendo a sua erradicação e outra contrária a ela, defendendo a valorização crítica do trabalho realizado pelas crianças, perspectiva essa que insiste no protagonismo infantil, isto é, na necessidade de dar voz às crianças dimensionando o que elas têm a dizer sobre o trabalho.</p>	<p>Educação – PPGE</p>
03	<p>ASSIS, Livia Carvalho de; MELLO, André Da Silva ; FERREIRA Neto, Amarílio ; SANTOS, Wagner Dos ; SCHNEIDER, Omar</p>	<p>Jogo e protagonismo da criança na educação infantil.</p> <p>Ano: 2015</p>	<p>Neste artigo, analisamos os usos e as apropriações que as crianças fazem do jogo em um Centro de Educação Infantil de Vitória/ES/Brasil, para compreender o protagonismo que elas estabelecem nas relações com essa manifestação cultural. Para tanto, utilizamos os Estudos com o Cotidiano como pressuposto teórico-metodológico. Os dados foram produzidos por meio de narrativas e observação participante, durante quatro meses de inserção na escola. As análises revelam que o jogo é vivenciado pelas crianças em situações espontâneas e, sobretudo, nas aulas de Educação Física. No primeiro caso, as crianças organizam suas próprias práticas, com predomínio dos jogos simbólicos; já nas aulas, elas agem taticamente, alterando os jogos propostos pelo professor segundo os seus interesses e</p>	<p>Revista Portuguesa de Educação de Educação</p>

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavras-chave	Endereço link referencia
			necessidades. Em ambos os casos, a perspectiva sócio-histórica, de Vygotsky, e o conceito de consumo produtivo, de Certeau, evidenciaram a produção cultural das crianças nas relações que estabelecem com o jogo, denotando o seu protagonismo.	
04	MORUZZI, Andrea Braga	A Sociologia da Infância: esboço de um mapa	Desde a década de 1980 e mais evidentemente a partir da década de 1990 a Sociologia da Infância tem se expandido e se consolidado enquanto campo teórico significativo para se pensar a educação e o universo cultural das crianças pequenas. Pesquisas de origem portuguesa, francesa ou inglesa, entre outras, mostram, sob diferentes temáticas e arranjos teóricos, as contribuições e relevância desse campo. O presente trabalho procura reunir diferentes obras da Sociologia da Infância, no intuito de esboçar um mapa a respeito de seus principais temas e pressupostos. Neste artigo será abordado o tema do protagonismo infantil, condizente com a idéia de que as crianças são atores sociais e que as noções a respeito do que vem a ser a criança ou a infância são construídas socialmente. Os processos de socialização também são debatidos e questionados, pois por meio deles se	

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavras-chave	Endereço link referencia
			(re)configuram ritos e rituais, produzindo o que vem sendo chamado de cultura ou culturas infantis. Estes temas lançam, por fim, um desafio para a Sociologia da Infância, tal como o de desenvolver metodologias adequadas de pesquisas com e por crianças, no intuito de produzir e aprimorar o que conhecemos e o que fazemos com e por elas.	

Banco de Dados Dissertação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) –
 Protagonismo Infantil

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavra chave	Endereço link referencia
01	PEREIRA, Flávia Helena Fernandes.	O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil - tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil. ANO: 2017	Este trabalho buscou investigar o protagonismo de crianças com idade entre quatro a cinco anos que frequentam a Educação Infantil, a partir da escuta de suas vozes e manifestações com relação a suas experiências na escola. A pesquisa seguiu as vertentes teóricas da Sociologia e Cultura da Infância e da Antropologia da criança. Recuperamos inicialmente a história dos conceitos de infância no Ocidente, explorando também formas não dominantes de conceber as crianças. Analisamos a produção bibliográfica recente no campo educacional brasileiro que investiga esta faixa etária, mapeando abordagens	

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavra chave	Endereço link referencia
			<p>contemporâneas que valorizam a perspectiva de mundo própria das crianças e sua capacidade de produzir cultura. Problematizamos as tendências que enfatizam o ponto de vista da professora e/ou da escola e constatamos o crescente interesse dos pesquisadores em desenvolver e adaptar métodos específicos para pesquisar crianças pequenas. De cunho qualitativo, o estudo foi desenvolvido inspirado em metodologias como da história oral e da etnografia, coletando as narrativas de oito crianças, por meio de entrevista, orientada por roteiro, com cada criança; utilizamos uma maquete da sala¹escola como recurso lúdico complementar que favoreceu a espontaneidade das crianças. Da análise dos dados empíricos, inspirada na análise de conteúdo, emergiram seis categorias: rotina, protagonismo da professora, brincadeiras, regras, imaginação, atividade e castigo e punição, nessa ordem de incidência. A pesquisa revelou escasso protagonismo infantil e o que pode ser considerado excesso de protagonismo docente: as professoras aparecem regrido o tempo, espaço e as condutas, detêm as regras e a fala. Constatou-se que as crianças têm pouco tempo para escolhas, expressão e brincadeiras. A rotina escolarizada mostrou limitar a curiosidade e imaginação da criança, suas formas privilegiadas de apreender o mundo. Os resultados sugerem que a Educação Infantil tem muito que avançar no sentido de os professores</p>	

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavra chave	Endereço link referencia
			reconhecerem e abrirem espaço para a voz e o protagonismo das crianças. PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo Infantil. Educação Infantil. Sociologia da infância. Antropologia da criança.	

Educação Infantil

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavras-chave	Endereço link referencia
01	SANTOS, Mara Rúbia Paes de Farias.	Educação infantil e natureza - tecendo relações rumo a educação ambiental - enfrentamentos, dificuldades e possibilidades ANO: 2011.	Esta pesquisa se constitui em um estudo sobre as práticas pedagógicas de Educação Ambiental desenvolvidas no contexto da Educação Infantil. A mesma foi realizada no Centro de Educação Infantil Municipal Leonina Rodrigues da Costa e tem por objetivo analisar a compreensão dos profissionais desta área, sobre a concepção de Educação Ambiental e quais suas práticas a partir da Agenda 21 do CEIM. Para a reflexão sobre essa compreensão dos professores, a respeito da EA e as práticas vivenciadas, foi realizada a coleta de dados, utilizando-se da técnica de observação, análise documental e como instrumento a entrevista, por meio de questionários. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo que se configura como estudo de caso. Pergunta-se, até que ponto as profissionais da Educação Infantil desenvolvem práticas articuladas à Educação Ambiental	

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavras-chave	Endereço link referencia
			transformadora? Elas apresentam uma visão reducionista, embora sejam sensíveis a dimensão ambiental. Oferecem atividades articuladas à EA, com progressos iniciantes de uma educação trans-formadora por meio da Agenda 21, no entanto o caminho está apenas começando. Percebemos que sem a Educação não há mudanças, e está sozinha nada faz, a transformação é um dever de todos. Provocamos uma reflexão a respeito das questões ambientais e a partir disso, novas perspectivas surgiram nas práticas educativas. Palavras-chave: Educação Infantil- Educação Ambiental- Agenda 21	
02	PELEGRINI, Rosângela Cordeiro.	Desafios da educação infantil - estudo de caso no município de Lages/SC. ANO: 2011	A presente dissertação propõe uma breve abordagem e análise a respeito dos desafios que permeiam a Educação Infantil no município de Lages/SC. Será realizada uma pesquisa de campo tendo como instrumento um questionário que será direcionado e aplicado aos gestores por serem eles os sujeitos que estão à frente deste processo e por assim dizer, terem propriedade em explicitar as dificuldades enfrentadas diariamente neste contexto. Para tanto, a pesquisa além do estudo de caso dos desafios da realidade, também tem por base a literatura que trata da família, da infância, da educação infantil, dos direitos da criança e do adolescente; da gestão e administração	

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavras-chave	Endereço link referencia
			<p>educacional - a legislação que regulamenta e direciona a educação infantil no Brasil, baseada em autores como: Del Priori (1999), Kramer (1995), Kuhlmann Júnior (1999), Oliveira (1996), Faria (1999), Paro (1986), Bastos (1999), Libâneo (2003), Santos (2005) entre outros. O trabalho procura verificar na prática, como a gestão dos Centros de Educação Infantil Municipal de Lages/SC, em suas múltiplas funções preconiza o panorama existente nesta realidade, baseada nos princípios da autonomia, democracia e participação da comunidade. Observou-se que embora exista no município um Projeto Político Pedagógico que se pauta justamente nos princípios anteriormente mencionados, na prática ainda não são plenamente aplicados, pois segundo os sujeitos da pesquisa, a falta de autonomia é o fator de maior relevância para que não se tenha a concretização de uma gestão realmente democrática e participativa.</p> <p>Palavras-chave: Desafios. Educação Infantil. Autonomia.</p>	
03	PUERARI, Claudia Teresinha Pagno.	O brincar na educação infantil - como possibilidade para as relações de reconhecimento da diversidade.	<p>A pesquisa etnográfica teve como problemática investigar se o brincar na educação infantil contribui para o reconhecimento da diversidade. Considera-se o brincar como importante instrumento para a formação de cidadãos autônomos, potencialmente capazes de participar ativamente no meio social em</p>	

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavras-chave	Endereço link referencia
		ANO: 2019	<p>que vivem. Nesse sentido, a criança é vista como sujeito de direitos, constituído social e historicamente. Para isso, buscou-se atentar para as experiências das crianças em um centro de educação infantil municipal, especialmente para as situações do brincar. Com a finalidade de fazer emergir as vozes e as experiências infantis, utilizou-se como procedimentos metodológicos a observação participante, a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com as professoras que trabalham com a respectiva turma, a diretora e auxiliar de direção. A coleta de dados aconteceu durante o ano de 2018 com aproximadamente seis meses de etnografia realizada com a participação de quinze crianças que frequentam uma turma de pré-escolar, com idades entre cinco e seis anos. O referencial teórico que embasou essa pesquisa conta com contribuições dos estudos voltados para a infância, em diálogo com autores da Sociologia da Infância. Assim, em evidência está o reconhecimento das falas e experiências em que as crianças estão envolvidas, reconhecendo-as como atores sociais, com participação ativa na constituição das culturas. Nesse rumo, destacam-se alguns autores: Corsaro (2002; 2005; 2011), Sarmiento (2002; 2004; 2005; 2011); Ferreira (2004; 2008; 2010); Rocha (1997; 2001; 2013) e</p>	

N.º	Autor	Título e Ano de publicação texto	Resumo / palavras-chave	Endereço link referencia
			<p>Delgado (2005; 2006). A partir dos dados analisados, pode-se inferir que as relações no brincar são diversas. Há situações em que o brinquedo dirige a ação da criança. Entretanto, em outras, ela extrapola o que seria esperado ao brincar e utiliza o objeto-brinquedo de maneira contrária ao já normatizado, criando-se outras funções, outras possibilidades, outra razão de ser do objeto com que se brinca. Observou-se que havia maior interação entre os pares quando as brincadeiras aconteciam ao ar livre, sem a presença de brinquedos que, muitas vezes, traduzem estereótipos vigentes na sociedade, meninos e meninas interagiam com maior tranquilidade, havendo um maior envolvimento. Ao brincar livremente, as crianças o faziam em grupos maiores e havia maior intensidade no uso da imaginação, oportunizando situações de reconhecimento da diversidade.</p> <p>Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Criança. Diversidade. Etnografia.</p>	

Apêndice II – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Lages, 09 de setembro de 2019.

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “ **O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VACARIA** ” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Denise Bueno da Silva

KAIO HENRIQUE C. DO AMARANTE
Reitor da UNIPLAC

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente

(Kaio Henrique Coelho do Amarante - Reitor)

Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante

Apêndice III – Declaração de Compromisso do Pesquisador Responsável

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Denise Bueno da Silva, Pesquisadora Responsável do Projeto de Pesquisa **“O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VACARIA”** declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages/SC 09 de setembro de 2019.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Denise Bueno da Silva

Assinatura do Pesquisador Assistente
Dra. Mareli Eliane Graupe

Apêndice IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

Você está sendo convidada (o) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VACARIA**”. O objetivo deste trabalho é analisar o protagonismo das crianças a partir do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem no cotidiano da educação infantil, no município de Vacaria/RS. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar duas professoras e cinco alunos de duas turmas de pré-escola I, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar o protagonismo da criança no cotidiano da educação infantil. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer constrangimento e se estes ocorrerem serão solucionado/minimizados pelo atendimento do psicólogo do município e de forma gratuita. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

O benefício da pesquisa é de provocar uma análise e reflexão sobre a criança protagonista no processo de ensino aprendizagem da pré-escola I na educação infantil.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (54) 32325396, ou pelo endereço Rua Edson, 432. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email:cep@uniplaclages.edu.br

Desde já agradecemos!

Eu _____ CPF N° _____ declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo (a) pesquisador_(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, 2019.

Responsável pelo projeto: Denise Bueno da Silva

Endereço para contato: Avenida Antônio Ribeiro Branco, 826

Telefone para contato: 54-32327382/ 54-981048939

E-mail: denibsilva@uniplaclages.edu.br

Apêndice V – Termo de Assentimento para o Menor**Título da pesquisa: O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VACARIA**

Pesquisador e colaboradores: Denise Bueno da Silva
Mareli Eliane Graupe

Sua mãe/Seu pai, _____ autorizou
você, _____, a falar, responder, brincar
comigo. E você? Vai querer?



Sim



Não

Apêndice VI – Roteiro da Entrevista com as Duas Professoras

Perfil da turma

1. Que turma você atua?
2. Quantas crianças tem na turma?
3. Qual a idade das crianças?

Perfil do professor:

1. Qual é a sua idade?
2. Religião.
3. Se possui filhos. Quantos?
4. Estado civil.
5. Qual é a tua formação?
6. Você é graduado em qual (is) curso(s)?
7. Há quanto tempo você leciona?
8. Com que frequência você realiza seu planejamento?
9. O que você sabe sobre os direitos da criança que frequentam uma pré-escola?
10. O que você contempla no seu planejamento? O que você costuma consultar?
11. Você questiona a criança sobre o que ela quer aprender? De que maneira?
12. Você considera importante a participação da criança no cotidiano da educação infantil para o desenvolvimento da mesma? Justifique.
13. Dentro de tudo que se realiza na educação infantil, quais são as atividades preferidas pelas crianças?
14. Em que momentos da rotina diária a criança pode fazer suas escolhas ou demonstrar suas preferências?
15. Você percebe o protagonismo infantil sendo evidenciado nas ações das crianças? De que forma?
16. Na educação infantil a criança vive sua infância?
17. Como orienta as crianças para deslocarem-se ao refeitório ou demais dependências?

Apêndice VII – Roteiro da Entrevista com as Crianças

- 1- O que você mais gosta de fazer na escola?
- 2- O que você menos gosta de fazer na escola?
- 3- O que você aprende na escola?
- 4- Qual a sua brincadeira preferida?
- 5- Em que momentos na sala você pode escolher brincadeiras, atividades e brinquedos?
- 6- Como você escolhe as brincadeiras e brinquedos?
- 7- Você pode escolher as brincadeiras?