

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

CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO

**EDUCAÇÃO INFANTIL:
A COMUNIDADE ESCOLAR E O COMPROMISSO COM A CIDADANIA**

Lages
2021

CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO

**EDUCAÇÃO INFANTIL:
A COMUNIDADE ESCOLAR E O COMPROMISSO COM A CIDADANIA**

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.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks.

Lages

2021

Ficha Catalográfica

A658e Araujo, Claudia Aparecida Costa.
Educação infantil: a comunidade escolar e o compromisso com a cidadania/Claudia Aparecida Costa Araujo – Lages, SC, 2021.
113 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Geraldo Locks

1. Criança e Infância. 2. Comunidade Escolar. 3. Educação Infantil. I. Locks, Geraldo. II Título.

CDD 372.21

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO

**EDUCAÇÃO INFANTIL: A COMUNIDADE ESCOLAR E O COMPROMISSO
COM A CIDADANIA**

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, 18 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Orientador e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC

Profa. Dra. Circe Mara Marques
Examinadora Externa - PPGE/UNOCHAPECÓ
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho a minha amada mãe, Yolanda, uma mulher incrível, batalhadora, dona de um coração bondoso que não mede esforços para fazer as pessoas felizes. Dedico ao meu pai, Argemiro, mesmo não estando mais entre nós, que nos ensinou a ser honestos e de maneira simples fazia emanar uma sabedoria e discernimento que, agora, entendo melhor. Gratidão a DEUS pelos pais maravilhosos que me presenteou.

AGRADECIMENTOS

O mestrado em Educação foi uma oportunidade única com momentos de excepcional aprendizado acadêmico, profissional e pessoal. O final desta etapa é sentido com gratidão para aqueles e aquelas que colaboraram no trilhar deste caminho o com o apoio, energias positivas, a força dessas pessoas a quem dedico especialmente este projeto de vida.

Primeiramente a Deus, à Nossa Senhora Aparecida e à Santa Luzia, por representarem a base de tudo em que acredito, me proporcionando respostas por meio de sinais às minhas orações e, principalmente, concederem minha vida com saúde, força, coragem e uma fé incondicional.

Agradeço com todo meu amor à minha mãe, Yolanda, e ao meu querido pai, Argemiro (*in memoriam*), por sempre me ensinar a honestidade, o trabalho e o respeito, incentivando-me aos estudos, e pelo amor dedicado a mim. Ainda, por serem a inspiração necessária para tornar possível a conclusão deste trabalho. Aos meus irmãos e a toda a família. Em especial, agradeço aos meus sobrinhos e sobrinhas, Maiane, Maria Clara, Anthony, Sophia e Miguel, crianças que estiveram comigo neste processo.

Ao meu orientador, professor Dr. Geraldo Augusto Locks, pelo profissionalismo que pautou nossos encontros de orientações, pela amizade, respeito e sobretudo pelas contribuições, leitura atenta e correções meticulosas, provocações que levaram as reflexões e a busca de novos conhecimentos para essa dissertação.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, professoras Dra. Mara Circe Marques e Dra. Madalena Pereira da Silva, pela atenção, pelo tempo que dedicaram à leitura desta dissertação e por suas valiosas sugestões que muito contribuiu com esta pesquisa.

Aos docentes do PPGE, professores e professoras tão dedicados e com excelente formação, que possibilitaram um conhecimento que jamais irei esquecer. Agradeço à professora Dra. Lurdes Caron, pelo carinho e dedicação no período em que estive sob sua orientação. Quero agradecer a nossa colaboradora do PPGE Tânia pelo seu profissionalismo.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas da turma 2019, pelo companheirismo, pela amizade, ajuda e conversas sempre tão afetuosas, pelos momentos agradáveis que juntos passamos, de modo especial a amiga Ligia pelas contribuições com meu trabalho. Às colegas do grupo de orientadas, Elaine Moreto, Caren Telles, Tatiana Barbosa e Eliane Costa e aos colegas do grupo de Pesquisa Educação e desenvolvimento territorial: políticas e práticas (GEDETER) e à egressa desse programa, Simone Beatriz, pelo carinho e cuidado na leitura do meu trabalho durante a etapa de pré-qualificação.

Quero agradecer às crianças do CEIM Bairro Caroba, que tornam meus dias tão felizes, com seu carinho, respeito e amizade, e que me impulsionam na busca pelo conhecimento profissional como professora da Educação Infantil.

A todos os meus amigos e amigas, de modo especial ao CEIM Bairro Caroba, pelo incentivo para ingressar no Mestrado, e aos entrevistados que colaboraram com suas respostas para a realização desta pesquisa.

À Ivana Elena Michaltchuk, Secretária de Educação de Lages/SC, e à Prefeitura Municipal de Lages, pela bolsa e pela licença concedida para cursar este Mestrado em Educação.

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, 18 de fevereiro de 2021.

Claudia Aparecida Costa Araujo

O Direito das Crianças
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer nem questão de concordar
Os direitos das crianças todos têm de respeitar.

[...]

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direitos a livros e a pão
Direitos de ter brinquedos.
Mas a criança também tem o direito de sorrir.

[...]

Embora eu não seja rei, decreto, neste país,
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!

Ruth Rocha (2014)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade do Programa de Pós-graduação da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC e teve como objetivo geral consistiu em analisar as concepções de Educação Infantil, criança, infância(s) e as ações desenvolvidas pela e na comunidade escolar para a formação da criança-cidadã no Centro de Educação Infantil Bairro Caroba, em Lages. Desse modo procuramos conhecer, na visão da comunidade escolar, concepções de educação infantil, criança e infâncias. Abordar também orientações relativas à formação da criança-cidadã encontradas em documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil e no Projeto Político Pedagógico da escola. A investigação teve uma abordagem qualitativa, descritiva e documental, ancorada no estudo de caso, com realização de pesquisa de campo para a qual utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, com a gestora, professoras, representantes de famílias, da comunidade e com crianças. Dialogamos com autores, tais como, Kuhlmann Junior (1998), Oliveira (2018), Krammer (1989, 2003), Ariès (1986), Sarmiento (2005, 2007), Freire (2011) e Arroyo (2004). Para a análise documental, foram pesquisados os seguintes documentos regulatórios: Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Constituição Federal (1988), Plano Municipal de Educação de Lages (2015) e o Projeto Político Pedagógico da instituição em estudo. Os dados analisados permitiram ver, no que se refere à participação, unanimidade dos entrevistados em defesa da importância da parceria entre o Centro de Educação Infantil e a comunidade escolar, ficando evidente que, não obstante a instituição realizar reuniões sistemáticas entre professores, famílias e representantes da comunidade, estas são insuficientes e não oportunizam o diálogo efetivo com a comunidade escolar. Percebeu-se também a necessidade de fortalecer os vínculos entre os profissionais da educação infantil, famílias e comunidade. No diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa, todos manifestaram compromisso com uma educação voltada para a criança-cidadão. Mas, a concepção de criança e infância apresenta-se contraditória e idealizada como inocentes, seres sem responsabilidades, brincantes, felizes, dependentes para tudo do adulto. Todavia, na visão de alguns profissionais da educação, compreende-se a criança como sujeito de direitos, mas, as ações educativas desenvolvidas atendem parcialmente este ideário pedagógico, uma vez que a criança ainda não ocupa um lugar proeminente no protagonismo das ações. As crianças demonstraram interesse em participar das decisões no cotidiano da instituição e deixaram claro sua preferência pelas brincadeiras e interações. Os resultados apontaram a necessidade de se pensar em práticas educativas que respeitem as especificidades da infância, garantindo que as crianças sejam ouvidas, que possam participar das tomadas de decisões do contexto da Educação infantil e demais seguimentos onde estejam inseridos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança e Infâncias. Criança-cidadã. Comunidade escolar.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Education, Sociocultural Processes and Sustainability Research Line of the Postgraduate Program at the Universidade do Planalto Catarinense -UNIPLAC and its general objective was to analyze the conceptions of Early Childhood Education, child, childhood(s) and actions developed by and in the school community for the formation of the child-citizen at the Centro de Educação Infantil Bairro Caroba, in Lages. In this way we seek to know, in the view of the school community, conceptions of early childhood, child and childhood education. Also address guidelines related to the formation of the child-citizen found in legal documents that guide Early Childhood Education in Brazil and in the Political Pedagogical Project of the school. The investigation had a qualitative, descriptive, and documentary approach, anchored in the case study, with field research for which semi-structured interviews were used as a data collection instrument, with the manager, teachers, representatives of families, from community and with children. We dialogue with authors such as Kuhlmann Junior (1998), Oliveira (2018), Krammer (1989, 2003), Ariès (1986), Sarmiento (2005, 2007), Freire (2011) and Arroyo (2004). For the documentary analysis, the following regulatory documents were searched: National Common Curricular Base (2017), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009), National Education Guidelines and Bases Law (LDB 9394/96), Federal Constitution (1988), Lages Municipal Education Plan (2015) and the Political Pedagogical Project of the institution under study. The analyzed data made it possible to see, regarding participation, unanimity of the interviewees in defense of the importance of the partnership between the Early Childhood Center and the school community, making it evident that, despite the institution holding systematic meetings between teachers, families, and representatives of the community, these are insufficient and do not provide the opportunity for effective dialogue with the school community. The need to strengthen the bonds between professionals in early childhood education, families and the community was also noticed. In the dialogue with the subjects participating in the research, everyone expressed a commitment to an education aimed at the child-citizen. However, the conception of child and childhood is contradictory and idealized as innocent, without responsibility, playful, happy, dependent on everything for the adult. However, in the view of some education professionals, the child is understood as a subject of rights, but the educational actions developed partially meet this pedagogical idea, since the child does not yet occupy a prominent place in the protagonist of the actions. The children showed interest in participating in the daily decisions of the institution and made clear their preference for games and interactions. The results pointed out the need to think about educational practices that respect the specificities of childhood, ensuring that children are heard, that they can participate in decision-making in the context of early childhood education and other segments where they are inserted.

Keywords: Child education. Child and Childhood. Child-citizen. School community.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----------|
| Figura 1 - Linha do tempo da Educação Infantil no Brasil | 37 |
| Figura 2 - Representação da Bela sobre o mais legal em ser criança | 71 |
| Figura 3 - Representação da Cinderela sobre o mais legal em ser criança | 72 |
| Figura 4 - Representação do Homem Aranha do que é mais legal em ser criança | 72 |
| Figura 5 - Representação da Bela sobre o que mais gosta no CEIM | 73 |
| Figura 6 - Representação da Ciderela sobre o que mais gosta no CEIM | 73 |
| Figura 7 - Representação do Homem-Aranha do que mais gosta no CEIM | 75 |
| Figura 8 - Representação de Bela de como gostaria que fosse seu CEIM | 76 |
| Figura 9 - Representação de Bela de como queria o CEIM | 76 |
| Figura 10 - Representação de Cinderela de como queria o CEIM | 77 |
| Figura 11 - Representação do Homem-Aranha como queria o CEIM | 78 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----------|
| Quadro 1 - Síntese da busca na biblioteca da UNIPLAC | 30 |
| Quadro 2 - Síntese da busca no BDTD - Descritivo: relação família e centro de educação infantil | 31 |
| Quadro 3 - Síntese da busca na Ferramenta do Google acadêmico | 32 |
| Quadro 4 - Identificação das professoras/gestora entrevistadas | 52 |
| Quadro 5 - Fila de espera por vagas nos CEIM's de Lages-SC (2019)..... | 54 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNTD | Banco Nacional de Teses e Dissertações |
| CDC | Convenção dos Direitos da Criança |
| CEIM | Centro de Educação Infantil Municipal |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FUNABEM | Fundação do Bem-estar ao Menor |
| LDB | Legião Brasileira de Assistência |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SCIELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SMEL | Secretaria Municipal de Educação de Lages |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNIPLAC | Universidade do Planalto Catarinense |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 | QUESTÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA | 23 |
| 2.1 | ABORDAGEM SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO..... | 27 |
| 2.2 | ESTADO DA QUESTÃO..... | 29 |
| 3 | CRIANÇA E INFÂNCIA(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 34 |
| 3.1 | UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL..... | 34 |
| 3.2 | CRIANÇA - SUJEITO DE DIREITOS | 37 |
| 3.3 | EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGES-SC | 46 |
| 4 | VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: DIÁLOGOS | 49 |
| 4.1 | PERFIL DOCENTE | 51 |
| 4.2 | CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO DIÁLOGO COM OS ENTREVISTADOS | 52 |
| 4.2.1 | Educação infantil: lugar de aprendizagem e apoio às famílias | 52 |
| 4.2.2 | Educação Infantil: espaço de interação e brincadeiras..... | 57 |
| 4.3 | CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S) E CRIANÇA: DIREITOS IDEALIZADOS | 62 |
| 4.4 | SER CRIANÇA? EU GOSTO DE FAZER NO CEIM... O QUE DIZEM AS CRIANÇAS..... | 69 |
| 4.5 | A COMUNIDADE ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA-CIDADÃ..... | 80 |
| 4.6 | CONTEXTO SOCIAL: VISÕES CONTRADITÓRIAS..... | 85 |
| 4.7 | COMUNIDADE ESCOLAR: ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E COMPROMISSO COM A CIDADANIA | 88 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 97 |
| | REFERÊNCIAS..... | 100 |
| | APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 105 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE B: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORA, GESTORA, FAMÍLIAS E COMUNIDADE..... | 106 |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE | 107 |
| APÊNDICE D - PARECER CONSUBSTACIADO DO CEP | 108 |
| APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR..... | 112 |

1 INTRODUÇÃO

Quem são, afinal, as crianças? Como é que elas veem o mundo e o Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) em sua condição de crianças? A justificativa para a construção desta pesquisa advém do interesse e da experiência profissional da investigadora em uma instituição de Educação Infantil. Nessas vivências, surgem algumas indagações, dentre elas, quais são as concepções de criança, infância(s), Educação Infantil e cidadania na visão da comunidade escolar? A partir dessas questões, emergiu o interesse em desenvolver esta pesquisa envolvendo crianças, pais ou responsáveis, representantes da comunidade do entorno da instituição, profissionais da educação - professores, auxiliares de sala e gestora, auxiliares de direção, merendeiras, incluindo demais trabalhadores que atuam nos serviços gerais da escola no compromisso com a cidadania na Educação Infantil.

Nesse contexto, vivenciou-se dificuldades enfrentadas pelas famílias, falta de participação das famílias e comunidade no cotidiano do CEIM e do CEIM na comunidade, falta de diálogo e a necessidade de se compreender a criança como sujeito de direitos.

Sendo a participação da comunidade escolar fator primordial para que todos possam assumir coletivamente o compromisso com a cidadania. Isso significa trabalhar em conjunto em prol de uma sociedade com menos desigualdades, com políticas públicas mais justas, realizações interpessoais equilibradas e melhores condições de vida a todos.

Compreende-se, também, que o professor de Educação Infantil deve ser qualificado, com formação inicial e continuada, no sentido de estudar e se atualizar constantemente como forma de buscar novos conhecimentos. Assim, por meio de suas práticas pedagógicas, esse profissional pode contribuir para a efetiva formação da criança cidadã.

A trajetória da pesquisadora iniciou em dois mil e doze, no Centro de Educação Infantil do Bairro Caroba, localizado na periferia da cidade de Lages/SC, bairro onde reside há mais de quarenta anos. O CEIM recebe crianças de comunidades adjacentes, dentre elas, Santa Mônica e Cidade Alta¹. À época de elaboração desta dissertação, cento e seis crianças, do berçário ao pré-escolar, com idade de zero a cinco anos, eram atendidas nesse CEIM. Contava com uma equipe pedagógica de professores, auxiliar de direção e gestora, auxiliares de sala, merendeiras e pessoal de serviços gerais, todos atuando coletivamente nesse ambiente escolar.

A população escolar era formada, em sua maioria, por famílias com origem na agricultura familiar ou trabalhadores em serrarias que foram forçados a deixar o meio rural dos

¹ Cidade Alta é um termo empregado para designar um conjunto de bairros situados na parte alta da região oeste da cidade de Lages/SC.

municípios de São José do Cerrito, Anita Garibaldi, Campo Belo, Correia Pinto, Capão Alto e Cerro Negro, buscando, na cidade, melhores condições de trabalho e de vida.

Quando a família da pesquisadora se instalou no bairro Caroba, quatro outras compunham a população da área de infraestrutura precária, marcada por ruas em péssimas condições, sem água potável, energia elétrica, transporte público e saneamento básico, condições que ainda são vivenciadas por grande parte dessa população. Com o tempo, outras famílias agregaram-se a essa comunidade em busca de moradia, trabalho e educação para os filhos, constituindo, aos poucos, o Bairro Caroba e outros em seu entorno. A comunidade também costuma receber jovens e famílias provenientes do meio rural, porém, não encontrando condições melhores de vida, estes seguem para outros centros urbanos, “sonhando” com oportunidades que melhorem sua qualidade de vida.

Nesse contexto formou-se a população de moradores da Cidade Alta, com muitas famílias que, não tendo condições financeiras para adquirir um pedaço de chão nos bairros mais próximos do centro da cidade, foram se instalando na parte alta, local onde se entrecruzam as BR 116 e BR 282 e onde havia, à época de sua formação inicial, terrenos com valores mais acessíveis e muitos espaços de área verde.

Atualmente, observa-se que as tantas preocupações e angústias vividas pelas famílias refletem na vida das crianças, incluindo alta taxa de desemprego, violência doméstica e empobrecimento econômico. Em outras palavras, trata-se de uma realidade com muitos entraves para a construção e o exercício da cidadania, particularmente quando se compreende a criança em desenvolvimento e sujeito de direitos, portanto, a mais afetada nesse contexto. Cumpre ressaltar que essa realidade é identificada em âmbito regional. Conforme Locks (2016, p. 30),

Os “de baixo”, a maioria da população, historicamente nunca teve acesso aos bens e à renda para elevar sua condição de vida. A sociedade serrana, as pequenas cidades e Lages, são marcadas por contrastes, entre outros, o difícil acesso da maior parte de sua população aos bens socialmente produzidos. Atualmente o número de aproximadamente 30 mil pessoas, de um universo de quase 160 mil habitantes, é dependente de programas sociais governamentais para atender as necessidades básicas, incluindo alimentação, serve de indicador da desigualdade social presente.

Durante o tempo de atuação da pesquisadora no CEIM Bairro Caroba, esta acompanhou o crescimento da desigualdade social, as angústias vividas pela gestora, famílias e comunidade, portanto, usuários desse Centro de Educação Infantil. Boa parte das crianças que o frequentam nasceu e cresceu em famílias socialmente vulneráveis, marcadas por ciclos de pobreza e exclusão social, em parte fruto da baixa escolaridade e qualificação precária que dificultam a

inserção no mercado de trabalho, além disso, essas crianças também são marcadas, muitas vezes, pela ausência de figuras parentais.

Essas tensões suscitaram o desejo de entender um pouco do porquê do distanciamento, da não presença, da não participação da família, do significado que o CEIM tem para as famílias e estas têm para com o CEIM, concepções de infância e de criança e seus direitos, aspectos essenciais para se consolidar uma transformação social por meio de ações voltadas para o compromisso com a cidadania.

A cidadania está intrinsecamente ligada à educação, por isso se faz necessário analisar essa temática. Ressalta-se que a educação aqui tratada não se refere apenas à educação formal², porque envolve, também, a educação não formal, que acontece na família, nas igrejas, na associação de moradores, no bairro, enfim, nos diferentes ambientes sociais. Cidadania resulta na efetivação de tais direitos e na luta incessante para alcançá-los, independente da condição pessoal ou social do indivíduo.

Sabe-se que as relações entre CEIM, famílias e comunidade é, por vezes, complexa e desafiadora. Também se observa o distanciamento e ausência da maioria dessas famílias no que tange ao Centro de Educação Infantil. A participação da comunidade³ no cotidiano da Educação Infantil também é irrisória.

Um olhar voltado para as crianças e suas infâncias necessita de pesquisas que possam reconhecer e valorizar sua pertença social como membros ativos da sociedade, com características próprias, simultaneamente vulneráveis e competentes e, a um só tempo, que solicitem a proteção adulta e a aceitação da sua participação infantil na configuração coletiva das condições de existência. Conforme ressalta Martins Filho:

As crianças como atores sociais e sujeitos de pesquisa, que carecem de serem analisados e interpretados a partir das suas práticas, modos de pensar, agir e estilos de vida, constituem uma orientação determinante na renovação conceptual sobre a infância, com implicações vastas na educação, na intervenção social, na configuração das políticas públicas para a infância e, necessariamente, nos modos de interpretação do mundo (MARTINS FILHO, 2005, p. 9).

² Segundo Gohn (2010, p. 17-18), “[...] educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras, legislações e padrões comportamentais definidos previamente. Perfil do corpo docente normatizados. A não-formal ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo as diretrizes dos grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa”.

³ “Comunidade pode-se conceituar como um grupo específico de pessoas que reside em uma área geográfica determinada”. Essas pessoas “compartilham uma cultura comum e um modo de vida, são conscientes do fato de que compartilham certa unidade e que podem atuar coletivamente em busca de um objetivo ou de uma meta. Para definir uma comunidade é necessário que cada integrante faça parte de uma história compartilhada, uns objetivos propostos em comum, um estabelecimento de metas, uma identidade compartilhada e uns objetivos em função das necessidades comuns. Quando tudo isso sucede podemos dizer que realmente existe uma comunidade”. Informação localizada no site <<https://queconceito.com.br/comunidade>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Frente ao contexto aqui apresentado, surgiu a necessidade de envolver famílias e comunidade no cotidiano do CEIM, sendo muito importante que a comunidade escolar esteja em constante diálogo com essa instituição de Educação Infantil. Do ponto de vista científico, como veremos, essa relação tem sido fonte de pesquisas na sociologia da infância.

Valendo-se dos estudos realizados por Aviz, Santos e Ribeiro (2021), entendemos que:

A Sociologia da Infância nos possibilita problematizar o paradoxo levantado em torno da infância evidenciando duas questões centrais: o aumento do cuidado e da atenção sobre a criança, decorrente da efetivação de políticas públicas de atendimento à infância, e o aumento exponencial da exclusão e da violência que a vitimiza em todo mundo. Nesse aspecto, o campo de estudo com o qual dialogamos, se preocupará justamente com as condições de vida das pequeninas, refletindo sobre a realidade social que marca e demarca tanto elas quanto suas infâncias (SARMENTO, 2008). Assumindo a infância e a criança como duplo objeto de estudo, portanto, o campo sustenta que a infância é uma categoria estrutural, geracional, histórica e socialmente construída, sendo as crianças atores sociais (AVIZ; SANTOS; RIBEIRO, 2021, p. 5).

Faz-se importante ressaltar que a Sociologia da Infância aparece em oposição à ideia de passividade das crianças e de que sua socialização é unicamente orientada por adultos e instituições sociais. Conforme entende Belloni:

A sociologia da infância ou os estudos interdisciplinares sobre a infância se desenvolvem porque as crianças reais se transformaram em decorrência das transformações da sociedade, adquirindo prestígio, direitos e visibilidade sem precedentes. As crianças passaram, no século XX, de seres sob tutela a cidadãos com direitos; de adultos inacabados, em formação, dependentes e sem voz, a cidadãos plenos e consumidores reais e potenciais com significativo peso no mercado e uma centralidade sem precedentes na família, na escola e na sociedade em geral (BELLONI, 2009, p. 126).

Trata-se, conforme nossa leitura de Belloni, de uma intencionalidade que exige sistematização e planejamento da/na forma de orientar a organização do trabalho diário junto às crianças. Tal afirmação revela, e não abre mão em afirmar, que a criança é um ser humano em desenvolvimento e que suas experiências, elaborações de convivências e processos sociais passam pela mediação dos adultos.

Assim sendo, os sujeitos que compõem essa categoria social, as crianças, portanto, devem permanecer no interior de instituições capazes de suprir suas ausências, e isso reafirma a responsabilidade de qualquer CEIM e da comunidade escolar em sistematizar ações que contribuam ao desenvolvimento integral das crianças, de forma que se tornem participantes ativos nesse processo.

As crianças são tomadas, na área da sociologia, “[...] como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Nesse sentido, elas precisam ser vistas como sujeitos participantes em suas relações com os pares, fazendo cultura, manifestando seus desejos. Corsaro aponta que (2011, p. 31) “[...] as culturas locais produzidas pelas crianças integram culturas mais amplas de outras crianças e também dos adultos”. Sendo o CEIM o espaço onde as crianças passam grande parte de seu tempo, muito dessa cultura infantil é construída a partir das experiências vividas pelas crianças dentro da instituição, espaço este onde o sujeito se torna social, ou seja, deixa de ser exclusivamente familiar e passa a interagir com outras pessoas além da família. Em outras palavras, as crianças convivem com diferentes modos de vidas, jeitos de ser e pensar, entram em contato com culturas diversas.

Da problemática descrita acima, aliada às inquietações e insatisfação e vivência da pesquisadora, emergiu a seguinte pergunta de pesquisa: De que modo a comunidade escolar, constituída por gestores, professores e famílias das crianças do CEIM Bairro Caroba, está contribuindo para a formação da criança-cidadã?

O objetivo geral consistiu em analisar as concepções de Educação Infantil, criança, infância(s) e as ações desenvolvidas pela e na comunidade escolar para a formação da criança-cidadã no Centro de Educação Infantil Bairro Caroba, em Lages, SC. Para alcançar o objetivo geral deste estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) descrever as orientações relativas à formação da criança-cidadã encontradas nos documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil; b) identificar que ações vêm sendo realizadas no CEIM com a participação da comunidade escolar no que se refere à formação da criança-cidadã; c) identificar de que modo as crianças estão envolvidas nas atividades do CEIM e da comunidade, d) verificar, na percepção dos entrevistados, a realidade socioeconômica do Bairro Caroba.

Desse modo, refletir uma educação voltada para a construção de uma “cidadania ativa”, aquela na qual os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam nas organizações comunitárias, pais que lutam, participam da escola, é um processo para se pensar em conjunto.

No que tange à relação cooperativa entre a comunidade escolar, esta deve ser organizada e apoiada no diálogo para refletir sobre problemas sociais e buscar soluções de melhoria para o bairro, pensando com as crianças. Desse modo, esses espaços poderão ser requisitados como lugares para o desenvolvimento e participação das crianças e da garantia de seus direitos.

O trabalho realizado pela família e pelo Centro de Educação Infantil é o de proporcionar à criança um cidadão participativo, influente, sujeito consciente de seus deveres, direitos e atitudes.

Ao lembrar Paulo Freire, pode-se dizer, com ele, que educar é humanizar ou desumanizar. É assumir as situações-limite em que a realidade econômica restringe condições e oportunidades. É assumir compromisso com a conscientização, para que se ultrapasse a mera tomada de consciência, a aproximação da realidade e se chegue a um posicionamento mais crítico, pois “[...] conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ [...] é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26, *grifos no original*).

A educação é terreno fértil para o aprendizado do humano, que sempre é socio-histórico-cultural, e o espaço no qual se abre o horizonte para a busca de alternativas que apontem caminhos para utopias possíveis de reconstrução do humano pela cultura, pois “[...] o utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 27).

Conhecer a realidade das crianças matriculadas no CEIM, suas famílias e o contexto escolar conduz a rever preconceitos carregados e expressados em falas e atitudes proferidas e tomadas no processo de envolver famílias e comunidade no espaço da instituição de educação infantil.

Comprometer-se com as mudanças sociais é proporcionar uma educação capaz de transformar a realidade e tornar a sociedade mais igualitária. Há necessidade, portanto, de refletir a respeito da responsabilidade social sobre a criança e sobre políticas sociais voltadas para as famílias com o intuito de viabilizar educação, cidadania e participação, assumindo a responsabilidade dentro de um grupo situado em lugar e tempo específicos.

A relevância desta pesquisa, pode-se afirmar, sob o ponto de vista da vida profissional da pesquisadora, será uma oportunidade de enriquecer e reafirmar a própria prática pedagógica na Educação Infantil. Consiste, portanto, em oportunidade de adquirir conhecimentos que, se entrelaçando, produzirão significações de saberes. Trata-se, desse modo, de conhecer propostas teóricas aportadas pelos estudos da infância e da criança que irão contribuir na formação de professores e professoras no que tange à sociologia da infância e à construção das práticas pedagógicas na Educação Infantil com a participação da criança, compromisso do CEIM e da comunidade escolar com a cidadania. Nesta dissertação, propõe-se lançar uma reflexão que contribua no processo de valorização da infância como uma categoria geracional e da criança como sujeito de direitos, sendo partícipe da sociedade e produtora de cultura.

Quanto à importância da participação de toda a comunidade escolar, lembra-se com Herbert que:

A cidadania se manifesta por meio de relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. Um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania (HERBERT, 2008, p. 75).

O mesmo autor e militante de causas sociais, como o combate à fome e erradicação da miséria no país, pontua, ainda, que boa parte do esforço empreendido tem sido no sentido de aprofundar a compreensão no que diz respeito à infância como “[...] categoria social, geracional e cultural” (HERBERT, 2008, p. 75).

No contexto apresentado, e no qual se insere esta pesquisa, a investigação é de natureza qualitativa, descritiva e documental, incluindo a pesquisa de campo, caracterizando-se como um estudo de caso. Segundo Triviños (1987, p. 133), o Estudo de Caso “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. O autor considera, também, que o Estudo de Caso orienta a reflexão sobre uma cena, evento ou situação, produzindo uma análise crítica que leva o pesquisador à tomada de decisões e/ou à proposição de ações transformadoras.

A abordagem teórica está ancorada no materialismo histórico-dialético com o intuito de analisar a realidade socioeducacional que envolve os segmentos em questão, ou seja, a relação CEIM Bairro Caroba, famílias e comunidade. A escolha desse enfoque pode contribuir para ver e analisar os fenômenos sociais em movimento, conectados, portanto partes de uma totalidade imersa em contradições. Nessa perspectiva, a pesquisa não se justifica por ela mesma, mas porque tem compromisso com as mudanças sociais, ou seja, o conhecimento deve servir para a transformação da realidade.

A dissertação está estruturada em seções, sendo, a primeira, a introdução, destinada a apresentar o contexto do objeto de pesquisa, a relevância social e acadêmica e a problemática, bem como, seus objetivos e acenos para aspectos teóricos e metodológicos.

Na segunda seção, aborda-se o percurso metodológico da pesquisa, estado da questão e procedimentos técnicos e éticos da pesquisa. Para a metodologia da pesquisa, o embasamento se dá, principalmente, em Gil (2008) e, para os aportes teóricos, são apresentadas algumas definições sobre o materialismo histórico de Marx e Engels (1998) a partir de Triviños (2008).

A terceira seção trata da Educação Infantil e das legislações, com um breve histórico das mesmas no Brasil e no município de Lages/SC. Para discussão sobre as relações entre CEIM, família e criança, faz-se um breve histórico da Educação Infantil, com apoio de Kuhlmann Junior (1998), Oliveira (2018) e Krammer (1989, 2003). Já os autores Ariés (1986), Sarmiento (2005, 2007), Corsaro (2011) e Arroyo (2004, 2015) são aportes para a

fundamentação de conceitos de criança, sociologia da infância e cidadania na infância, defendendo a participação da comunidade escolar no compromisso com a cidadania na Educação Infantil no atendimento às crianças de zero a cinco anos.

A legislação é referenciada em documentos, tais como, Constituição (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), Plano Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2015) e análise documental do Projeto Político Pedagógico – PPP – do CEIM Bairro Caroba (2019).

A quarta seção coloca em evidência as percepções dos sujeitos e sua análise está embasada no enfoque materialista e na análise de conteúdo, considerando as características do estudo de caso.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, na quinta seção, com uma síntese dos aspectos relevantes encontrados na investigação e outras reflexões pessoais da pesquisadora.

2 QUESTÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, o foco são os procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa, juntamente com o Estado da questão, seleção dos sujeitos, instrumentos, coleta de dados e metodologia para o tratamento dos dados.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, sendo esse um método de investigação que foca o caráter subjetivo do objeto analisado, estudando particularidades e experiências individuais, por exemplo. Nessa modalidade de pesquisa, os sujeitos estão mais livres para expor seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo (FLICK, 2012). Numa pesquisa qualitativa, as respostas não são objetivas e o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas, sim, compreender o comportamento de determinado grupo-alvo, as percepções de pessoas sobre processos organizacionais, uma instituição, determinado fenômeno social ou evento da vida real.

Segundo Triviños (1987, p. 133), o Estudo de Caso “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. O autor considera ainda que o Estudo de Caso orienta a reflexão sobre uma cena, evento ou situação, produzindo uma análise crítica que leva o pesquisador à tomada de decisões e/ou à proposição de ações transformadoras.

Conforme Triviños (1987), o Estudo de Caso caracteriza-se por sua natureza, uma vez que pode ter por objeto determinada comunidade, ou a história de vida de uma pessoa. Ressalta, ainda, que a situação a ser estudada não pode ser isolada do seu contexto, pois o Estudo de Caso deve ser realizado com vistas a promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo, considerando-se que o interesse do pesquisador deve ser com respeito à relação fenômeno-contexto. O autor aponta o Estudo de Caso como possivelmente o mais relevante dos tipos de pesquisa qualitativa.

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um roteiro para a entrevista, de acordo com o Apêndice B, com perguntas semiestruturadas que orientaram o diálogo com os entrevistados. Embora tenhamos composto um conjunto de questões previamente definidas, a entrevistadora não ficou restrita a elas, dando ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema proposto e conduzir a conversa.

O roteiro de perguntas é um guia para evitar lacunas (TRIVIÑOS, 1987), por isso, de modo geral, estudos de casos utilizam entrevistas abertas e semiestruturadas, porque permitem aprofundamento e riqueza de detalhes.

Quando se pensou na participação das crianças na pesquisa, a intenção era a de envolver o maior número possível de crianças do CEIM, entretanto, não foi possível realizar o estudo na

instituição devido à pandemia da Covid-19 que assola nosso planeta desde o ano de dois mil e vinte. Desse modo, a opção foi por um encontro na casa da pesquisadora, onde foi possível a coleta de dados com um grupo formado por três crianças que frequentam o CEIM.

A pesquisa com crianças, no Brasil, teve como um dos pioneiros Florestan Fernandes, considerado como precursor dos estudos sobre a criança e suas expressões culturais. O estudioso realizou, em 1940, todavia, o trabalho foi publicado somente em 1961. Trata-se de uma investigação realizada com grupos infantis que brincavam na rua, as chamadas “trocinhas”, com o objetivo de conhecer esses grupos e o folclore infantil. No referido estudo, sobre as brincadeiras de rua no bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo, Florestan observou e entrevistou diversas crianças, ouvindo suas opiniões e críticas a respeito da Nuances: estudos sobre Educação dinâmica das “trocinhas”. A obra “As trocinhas do Bom Retiro” anuncia um olhar que rompe com o entendimento de que a criança usa uma lógica primitivista, “[...] voltando-se não para a análise do repertório lúdico infantil, mas o estudo das suas formas de sociabilidade, expressas na atividade do brincar” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 89).

A pesquisa foi apresentada às crianças e lhes foi explicado o trabalho que seria desenvolvido. Também foi solicitada a autorização de quem gostaria de ser partícipe da investigação. Todas as crianças mostraram interesse em participar da pesquisa e autorizaram, conforme o TCLE do Apêndice D. Foi realizada uma reunião com os pais e responsáveis por essas crianças, no início da pesquisa, explicando os objetivos do trabalho e solicitado as autorizações também deles para que seus filhos participassem. Todos concordaram e autorizaram, assinando o Termo de Livre Consentimento Esclarecido no Apêndice C.

Corsaro (2011) aborda essa questão ética na pesquisa com crianças. Ele fala da importância das autorizações das instituições e do consentimento das crianças e de seus pais ou dos responsáveis para a realização da pesquisa. Trata, por outro lado, da utilização de nomes fictícios que garantam a privacidade dos sujeitos investigados (CORSARO, 2011, p. 70).

Para a obtenção dos dados da pesquisa, foram realizadas conversas individuais e em grupo de maneira muito agradável e animada.

A esse respeito, Corsaro afirma que

[...] entrevistas, individuais e em grupo, com crianças são um bom método para explorar suas interpretações sobre suas vidas. Utilizando entrevistas, os pesquisadores podem estudar tópicos das vidas das crianças que são extremamente importantes, mas raramente são discutidos nas interações diárias (CORSARO, 2011, p. 62).

A coleta de dados com as crianças foi realizada por meio de desenho e da oralidade, procurando, assim, conhecer suas concepções e como percebem o CEIM que frequentam.

A experiência de coleta de dados utilizando o desenho teve início no século XX, no Brasil, sendo considerada pioneira na perspectiva de “ouvir” as crianças, a partir dos concursos de desenho infantil realizados por Mario de Andrade a partir do ano de 1937, quando o poeta foi diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo.

A referida atividade tinha como objetivo compreender as experiências e os desejos das crianças que frequentavam os parques infantis. Através de seus desenhos, as crianças deveriam desenhar sem qualquer tipo de direcionamento, imposição de temas ou materiais; os desenhos deveriam retratar a forma como as crianças viam a escola, a cidade, os amigos, a família, enfim, como ‘viam o mundo’ naquele momento histórico.

No caso da pesquisa desenvolvida para esta dissertação, as entrevistadas com a gestora, as professoras, as famílias e representantes da comunidade e do CEIM do Bairro Caroba e com as crianças ocorreram de maneira presencial, seguindo os protocolos instituídos na Lei n.º 13.979/2020, a Lei da quarentena, que estabelece medidas sanitárias em função do enfrentamento de emergência de saúde e de importância internacional para o combate à COVID-19. Devido a isso, foi realizado um agendamento prévio e, no dia das entrevistas, houve uso de máscara, álcool em gel e o distanciamento protocolar recomendado pelos órgãos de saúde. Em um segundo momento, foram combinados os processos de leitura e escuta para se evitar recriação na transcrição.

Por questões éticas, os nomes das pessoas entrevistadas não serão revelados, sendo usados codinomes, para isso, os sujeitos pesquisados foram identificados por nome de árvores: G-Araucária, P-Cedro, P-Caroba, P-Palmeira, F-Ipê Roxo, F-Ipê Amarelo, F-Ipê Branco e das frutas C-Limão, C-Caqui. Sendo G - Gestora, P - Professora, F - Família e C - Comunidade/bairro. A escolha desses codinomes foi inspirada no fato de que as ruas do bairro são nominadas também pelo nome de árvores nativas existentes na região de Lages. Esse cuidado com os participantes e com a fidedignidade dos dados é compreendido como um compromisso ético da pesquisadora e com os princípios éticos em pesquisa com seres humanos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e procurou-se ser o mais fiel possível à fala dos entrevistados. As transcrições, entretanto, passaram por modificação em sua forma, a fim de torná-las mais apropriadas à linguagem escrita, sem, contudo, alterar elementos de conteúdo. No roteiro das entrevistas, foram utilizadas as mesmas perguntas, respeitando-se as especificidades nas concepções dos participantes.

Os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: três (3) representantes das famílias, (1) gestora em exercício no ano de dois mil e vinte, (3) três

professoras efetivas no CEIM Caroba, dois (2) representantes da comunidade/bairro que participam ativamente do espaço social da pesquisa no bairro Caroba.

Quanto aos sujeitos representantes das famílias, um entrevistado é representante do Conselho de Pais, os demais são sujeitos que têm filho(s) na instituição ou que frequentaram o CEIM desde o berçário, tendo, portanto, participação significativa na instituição. Os representantes da comunidade são pessoas residentes no Bairro Caroba há mais de quinze anos e que aceitaram participar deste estudo. Quanto à participação das crianças, optou-se pelos critérios de proximidade e de frequência ao CEIM e somente três representantes para evitar aglomeração devido à COVID-19.

Quanto à análise dos dados, foram consideradas: a) as entrevistas gravadas com gravador portátil, b) anotações escritas no caderno da pesquisadora e, c) transcrições com as devidas correções e exclusão de vícios de linguagem, repetições de palavras, frases não concluídas.

No que tange às análises de riscos, atendimentos e benefícios da pesquisa, pois ela poderia envolver riscos e constrangimentos, para a realização das entrevistas, obtivemos autorização da gestora do CEIM Bairro Caroba com antecedência, a partir disso, horários foram agendados com as pessoas a serem entrevistadas.

Caso fosse identificado algum motivo de desconforto ou alterações emocionais dos envolvidos durante a entrevista, se fosse psicológico, o(s) participante(s) seriam encaminhados para atendimento gratuito no setor de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), com acompanhamento e intervenções necessárias.

No que tange aos procedimentos éticos, foi entregue a cada uma das pessoas entrevistadas e aos responsáveis pelas crianças o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme Apêndices A e C, que foi explicado, devidamente assinado e cada um dos participantes ficou com uma cópia. A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense, aprovado sob o Parecer número 4.163.224, em vinte de julho de 2020 (Apêndice E), e seguiu os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde.

Para elencar alguns dados localizados por meio da leitura do PPP, bem como, das falas das pessoas entrevistadas, estes foram analisados de acordo com o proposto por Bardin (2011) no que tange à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011, p. 43), é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (varáveis) inferidas destas mensagens.

Bardin (2011, p. 95) considera a organização da análise de conteúdo em torno de três polos cronológicos: “fase da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação”.

2.1 ABORDAGEM SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Com base no materialismo histórico-dialético, foram analisadas as concepções de criança e de infância, evidenciando-se suas relações com o significado social de infância, bem como, com as políticas de Educação Infantil, com o enfoque para essa pesquisa em um contexto real – o CEIM do Bairro Caroba.

Trata-se de reflexão fundamentada em uma perspectiva crítica e histórica que contribui para a desmistificação da pobreza e da desigualdade enquanto fenômenos naturais, compreendendo, assim, os limites existentes nas suas formas de enfrentamento. Nesse sentido, proporciona uma análise diferenciada acerca da atual realidade social e estimula as ações necessárias à sua transformação.

Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels destacam que

[...] devemos começar constatando que a primeira premissa de toda a existência humana, e portanto também de toda a história, é a premissa de que os homens, para “fazer história”, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 50).

Para Marx (2007), a diferença de condições materiais está associada ao acesso aos meios de produção, isto é, ao acesso aos diferentes meios que existem em uma sociedade para a produção de bens de consumo. O principal problema estaria na relação de exploração que se estabelece entre aqueles que detêm o poder sobre os meios de produção e os que não possuem acesso a eles. Os que não possuem acesso, precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

Nesse sentido, a busca pela sobrevivência e obtenção do próprio sustento, juntamente com a diferença de acesso aos meios de produção dos bens de consumo, é a razão principal do conflito entre classes, de acordo com Marx.

Segundo Gil (2008), o materialismo histórico, a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda a ordem, assim, não devem ser procurados na cabeça do homem, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios.

A definição do materialismo histórico-dialético em Triviños compreende que:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

O ensejo com esta abordagem teórica é o de aprofundar o conhecimento da realidade complexa, com suas contradições e possibilidades presentes nas relações dos coletivos, CEIM, famílias e comunidade. Salienta-se a importância do método adotado, o materialismo histórico-dialético, por este partir da realidade concreta por uma finalidade concreta.

Para Mezáros (2006), a essência humana só pode ser captada dentro do campo concreto das relações humanas, considerando aí as ações intencionais dos sujeitos sobre a realidade. Debruçar-se sobre a realidade, o concreto, é ter a intenção de transformar, é práxis (trabalho) para humanizar o homem e não apenas mera teoria. Conforme entende Marx:

As relações sociais estão intimamente ligadas as forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as relações sociais (MARX, 1985, p. 106).

Ao compreender que a natureza não está pronta, o homem não está pronto, também concorda-se que é na história em sociedade que homens constroem as relações de produção formadoras da estrutura econômica da sociedade, ou seja, a realidade material das pessoas.

A condição material do sujeito determina seu posicionamento em relação à própria realidade. Segundo Marx, enquanto aqueles que dispõem apenas da pobreza naturalmente lutarão para eliminá-la, aqueles que tiram proveito dessa condição dedicar-se-ão em mantê-la (MARX, 1985).

Para Marx, a realidade material e a condição em que cada indivíduo se desenvolve são os pilares que suportam cada uma de suas decisões. Cada indivíduo, portanto, reconhece em sua realidade, que é herdada daqueles que vieram antes dele, os parâmetros que guiarão suas decisões. Ainda:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da

sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2003, p. 5).

Ao acreditar na educação como fator de redenção, o pensador provoca reflexão para se pensar uma educação de classe voltada aos interesses dos empobrecidas, o acesso aos bens de consumo básicos. Desse modo, entende-se que somente assim conseguiremos construir uma sociedade mais justa e igualitária, sabendo que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...]” (MARX, 2011, p. 25).

A esse respeito, nas palavras de Locks (2016, p. 35): “É fundamental à democracia enquanto projeto de sociedade avançar para além da representação política, ela deve ser aplicada concomitantemente na economia e nas relações sociais, onde a igualdade e a diversidade sejam tomadas como valores inegociáveis para todos os cidadãos e cidadãs”.

2.2 ESTADO DA QUESTÃO

Para o desenvolvimento da pesquisa buscou-se o que já foi produzido por autores em publicações e grupos de trabalhos similares ao tema abordado no presente estudo sobre comunidade escolar na Educação Infantil e o compromisso com a cidadania. Para a referida pesquisa, foram utilizados como descritores: sociologia da infância e comunidade escolar. De acordo com Nobrega-Therrien e Therrien (2004, p. 11),

[...] o estado da questão” amplia o escopo de uma abordagem do tipo revisão de literatura, pois concede ao pesquisador, por meio da identificação e categorização teórica-metodológica da produção acadêmica selecionada, maior clareza da problemática de pesquisa, direcionando esforços para o avanço em direção a novas contribuições científicas.

Para compreender o tema em foco e as produções que vêm sendo realizadas por outros pesquisadores, efetuou-se uma revisão de literatura a partir de pesquisa *online* em diferentes bancos de dados, essencialmente na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BNTD, bem como, ferramenta de pesquisas *online* Google acadêmico. Os referidos endereços eletrônicos foram selecionados por entendê-los como fontes de informações que auxiliariam na pesquisa em foco. Definiu-se como limiar da pesquisa os anos 2010 até 2020.

A busca teve início na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, selecionando os títulos das dissertações sobre “Educação Infantil, criança, infância”. Entendeu-se a pertinência de desenvolver esta pesquisa, haja vista que, no âmbito regional, o tema Educação Infantil/CEIM, criança e infância e a formação para cidadania estão presentes (Quadro 1).

Quadro 1 - Síntese da busca na biblioteca da UNIPLAC

| ARTIGO | AUTOR/ES | INSTITUIÇÃO/ ANO |
|---|---------------------------------|-------------------------|
| 1- Desafios da educação infantil: estudo de caso no município de Lages SC | Rosângela Cordeiro Pelegrini | UNIPLAC - 2011 |
| 2- O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação Infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo Infantil | Flávia Helena Fernandes Pereira | UNIPLAC - 2017 |
| 3- A Educação inclusiva na Educação Infantil-compromissos e desafios da gestão educacional | Elaine Ribeiro Oliveira | UNIPLAC - 2017 |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na segunda etapa de seleção, após a leitura dos resumos dos títulos selecionados, três dissertações compuseram a revisão de literatura deste estudo.

A dissertação de Rosângela Cordeiro Pelegrini, intitulada “Desafios da educação infantil: estudo de caso no município de Lages SC” tem como temática a Educação Infantil em Lages. O trabalho teve o objetivo de verificar, na prática, como a gestão dos Centros de Educação Infantil Municipal desse município, em suas múltiplas funções, preconiza o panorama existente nessa realidade, com base nos princípios da autonomia, democracia e participação da comunidade. Segundo os sujeitos da pesquisa, a falta de autonomia é o fator de maior relevância para que não se concretize uma gestão realmente democrática e participativa.

Flávia Helena Pereira (2017), com o título “O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação Infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo Infantil”, 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 revelou escasso protagonismo infantil e o que pode ser considerado excesso de protagonismo docente: as professoras aparecem regrado o tempo, espaço e as condutas e detêm as regras e a fala.

Elaine Ribeiro Oliveira (2017) teve, na pesquisa A Educação inclusiva na Educação Infantil-compromissos e desafios da gestão educacional, o objetivo de compreender a gestão educacional do processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil Municipal de Lages, SC. A pesquisa demonstra sua importância ao refletir sobre a temática gestão

educacional e educação inclusiva na Educação Infantil, colocando em pauta a dimensão dos desafios enfrentados pelos gestores, seus anseios com relação a uma prática que realmente contemple a educação especial na perspectiva inclusiva, de modo que possibilite às crianças a oportunidade de inclusão, acesso e permanência não só na escola, mas em todas as áreas da sociedade. Segundo a pesquisadora, os resultados apontam para algumas fragilidades na questão do apoio formativo por parte do poder público municipal. Também sinaliza para a emergência de maior investimento na formação de professores e gestores voltada para a inclusão como subsídio para resolução de problemas e desafios cotidianos enfrentados pelos profissionais da educação que atuam na inclusão de crianças com deficiências nos Centros de Educação Infantil Municipais de Lages. Ressalta, ainda, falta de recursos materiais e humanos, como estrutura física adaptada dos CEIM, materiais didáticos e de apoio, acompanhamento de especialistas em inclusão e de profissionais devidamente habilitados para trabalhar com a inclusão em conjunto, diariamente, com os professores regentes de sala e integrados à gestão escolar. Essa pesquisa teve proximidade com o nosso trabalho, por evidenciar que a cidadania das pessoas com deficiência (crianças da Educação Infantil) necessita de políticas públicas urgentes para seu atendimento.

Outra busca por teses e dissertações que tratam do tema da pesquisa foi realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na página inicial, no campo, foi utilizado o descritor cidadania da infância, o que resultou em 41 produções. Dentre as teses defendidas entre 2015 a 2020, duas foram selecionadas para esta revisão, por sua relevância voltada para a Educação Infantil. Foram utilizadas como palavras-chave: relação família e Educação Infantil, criança e infância.

Quadro 2 - Síntese da busca no BDTD - Descritivo: relação família e centro de educação infantil

| ARTIGO | AUTORAS | INSTITUIÇÃO |
|---|-------------------------|--|
| 1- Uma experiência de trabalho com as famílias em um Centro de Educação Infantil: um olhar dialógico para as práticas educativas | Sandra Marangoni Ferraz | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. |
| 2- O exercício da cidadania desde a infância como inédito viável: saberes e sabores da experiência da EMEF Presidente Campos Salles | Delma Lúcia de Mesquita | Universidade de São Paulo, 2018 |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O trabalho de Sandra Marangoni Ferraz, com o título “Uma experiência de trabalho com as famílias em um Centro de Educação Infantil: um olhar dialógico para as práticas educativas” (2011), teve por objetivo compreender uma experiência duradoura do trabalho com as famílias em um Centro de Educação Infantil (CEI), a partir dos protagonistas que atuam nele desde o

seu início: pais, funcionários e representantes da comunidade. Há sinais concretos de transformação nas práticas dos protagonistas e estes enunciam a validade dos conceitos freirianos para uma educação libertadora, democrática e mais digna.

Delma Lúcia de Mesquita (2018), na tese “O exercício da cidadania desde a infância como inédito viável: saberes e sabores da experiência da EMEF Presidente Campos Salles”, objetivou investigar sob quais condições é possível promover o exercício da cidadania desde a infância no contexto da escola pública. O pressuposto assumido no estudo foi a noção das crianças como grupo social com interesses específicos, capazes de expressar sua visão sobre o que significa viver a cidadania e participar em decisões sobre assuntos que as envolvam, propondo soluções criativas em diálogo com os adultos. A autora estudou a experiência de transformação curricular em uma escola da rede pública municipal, em São Paulo, que se apresenta com uma proposta de formação cidadã desde a infância. Por fim, anunciou outro mundo possível na perspectiva das crianças, que apresentaram o princípio ético da vida como um bem precioso em comum.

Na busca utilizando a ferramenta *Google acadêmico* foram encontrados dezesseis mil artigos. Neste universo, optou-se por pesquisas da sociologia da infância e cidadania infantil e foi realizada a leitura de vários resumos, todavia, foram eleitos três trabalhos, por serem estudos sobre a sociologia da infância, estudos da criança e infância.

Quadro 3 - Síntese da busca na Ferramenta do Google acadêmico

| ARTIGO | AUTOR/ES | Instituição /Ano |
|--|--|--|
| Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? | Maria Carmen Silveira Barbosa; Ana Cristina Coll Delgado; Catarina Almeida Tomás | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; Universidade do Minho (U. Minho), Braga, Portugal, 2016 |
| Cidadania Infantil Ativa em Territórios de Exclusão Social | Maria João Pereira | Universidade do Minho, Portugal, 2019 |

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Barbosa *et al.* (2016) desenvolvem, em seu artigo, um ensaio teórico e histórico sobre os Estudos da Infância e Estudos da Criança, salientando precursores, apostas teóricas e metodológicas e organização sobre dois campos de disciplinas diferentes a partir dos quais se estabelecem questionamentos a respeito de infância e criança. As reflexões situam-se, ainda, sobre o processo de socialização no que tange ao ser criança e possíveis conexões com o que se entende por culturas da infância. As autoras finalizaram o ensaio com alguns desafios dos Estudos da Criança e da Infância, entre eles: pensar a rigidez das fronteiras entre as diferentes

gerações e fases da infância, a necessidade de um contínuo diálogo e movimento teórico, tendo em vista a complexidade dos campos e o entendimento sobre as crianças.

Maria João Pereira (2019) estudou sobre a “Cidadania Infantil Ativa em Territórios de Exclusão Social” para compreender, interpelar e mobilizar as crianças como agentes ativos no processo de atribuição de significado aos seus modos de vida nos próprios territórios de ação. As conclusões são de que o papel assumido pelas crianças é de cidadãos ativos na própria realidade social, mas com adaptações às necessidades de cada uma, o que revela competências no que tange à participação em debates e prática após as discussões.

As pesquisas tomaram temáticas sob diversos vieses e foi possível constatar que os estudos apresentados trazem contribuições significativas acerca do campo de conhecimento da cidadania infantil, conceitos a partir da sociologia da infância vinculada à relação com a comunidade escolar. Verificou-se a relevância dessa pesquisa pela presença das produções acadêmicas que abordam diretamente o objeto de estudo apresentado nesta dissertação (criança, infância, escola e família e cidadania), referenciais teóricos e, principalmente, em razão da oportunidade de escuta das vozes das crianças por elas mesmas.

A opção pelas bases de dados pesquisadas se deu por entender-se que são fontes de estudos e que nelas seriam encontradas pesquisas pertinentes ao tema aqui abordado. Na seção que segue, destaca-se o campo teórico desta dissertação, apresentando e refletindo os conceitos que embasam este estudo em diálogo com autores que tratam sobre o tema abordado.

3 CRIANÇA E INFÂNCIA(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, o objetivo é apresentar um breve histórico da Educação Infantil no Brasil e em Lages/SC e um estudo da criança, sujeito de direito, portanto, uma mudança na visão com relação às crianças enquanto participantes ativos. As vozes dos sujeitos, suas concepções sobre infância, criança e Educação Infantil expressas durante as entrevistas foram analisadas segundo o princípio da análise de conteúdo.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil “[...] tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2009).

Considera-se que a Educação Infantil deve ser um espaço-tempo de estímulos a experiências de valorização da vida em todas as suas formas. As crianças sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e a Educação Infantil carrega consigo o compromisso de oportunizar vivências que lhes auxiliem a atuar no mundo como sujeitos. Aprender a constituir-se como humano numa sociedade extremamente competitiva, individualista e excludente é um dos grandes desafios da educação da infância.

A educação da criança por muito tempo foi responsabilidade da família ou do grupo social a que pertencia. Por um período da história, não houve uma instituição para compartilhar essa responsabilidade com os pais, o que significa dizer que a Educação Infantil como uma forma complementar à família é ainda recente.

A criança sempre existiu, mas, constata-se que o sentimento de infância era ausente até o século XVI, como identifica Ariès (1981) em suas pesquisas. Já outros autores defendem que na antiguidade não havia preocupação com a criança, com a infância e isso se deu até o fim do século XVII. Os adultos tratavam-nas como adultas, sem nenhuma distinção de cuidados, carinho, prioridades e educação. Ariès (1981, p. 99) afirma que,

Na sociedade medieval, [...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância, não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Para Ariès, a particularidade infantil não surgiu de uma hora para outra, mas no transcurso da Idade Média para a Idade Moderna, ou seja:

[...] a descoberta da infância começou, sem dúvida, no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

Nessa perspectiva, em relação à história social da infância na Europa, no momento que a posição da criança aparece na arte e nas escritas dos séculos XV, XVI e XVII, Ariès (1981) ressalta a infância como a especificidade da criança, elemento que a diferencia do adulto.

Esse percurso foi possível porque a sociedade foi modificando a maneira de pensar o que é ser criança e a importância que foi dada à infância. Já no Brasil, para se refletir sobre a história da infância, é necessário trazer à tona a pluralidade de culturas que contribuíram na formação da sociedade brasileira, resgatando as culturas negadas e silenciadas pelas relações de poder e diferenças sociais e étnicas.

Nesse sentido,

[...] 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).

Kramer (2003, p. 19), por sua vez, considera que a criança traz em si sua cultura histórica e que “A mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças”.

Kuhlmann Junior (1998) atribui aos movimentos populares e feministas o mérito da expansão das creches. Segundo esse autor, a maior participação feminina no mercado de trabalho, a partir dos anos 1960, enfatizou a importância das instituições de Educação Infantil, que passaram a ser consideradas lugares propícios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil. Assim, “[...] o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 15).

De acordo com o mesmo autor, as primeiras instituições que deram impulso ao atendimento à infância surgiram no ano de 1889, dentre elas: o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), que abriu várias filiais pelo Brasil, e a creche

da Companhia de Fiação e Tecidos do Corcovado, também no Rio de Janeiro” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 82).

Já a educação pré-escolar para as elites surgiu com os jardins de infância, preconizados por Froebel, mas seriam assistenciais e não educativos por excelência enquanto creches e maternais. Teve como sede o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, no ano de 1875, e, em 1877, a Escola Americana, em São Paulo. A primeira escola infantil pública seguindo essas concepções foi criada em 1896, em São Paulo, junto à Escola Normal do Estado (KUHLMANN Jr, 1998). Entretanto, é possível que outras instituições tenham sido fundadas em datas anteriores por conta de manifestações que reivindicavam pré-escolas.

No Brasil, por volta da década de 1970, com o aumento do número de fábricas, iniciaram-se os movimentos de mulheres e os de luta por creches, resultando na necessidade de criar um lugar para os filhos da massa operária, surgindo, então, as instituições com um foco totalmente assistencialista, visando apenas o “cuidar”.

O que se cabe avaliar e analisar é 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 este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares (KUHLMANN Jr., 1998, p. 182).

Com o tempo, a educação foi se aprimorando, por meio das contribuições de diversos autores e estudiosos, e transformando realidades de diferentes épocas. Assim, com o tempo, percebeu-se que as crianças não necessitavam apenas de cuidados básicos, mas de uma formação integral capaz de promover a cidadania. Nesse sentido, a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, são vertentes que contribuem para os estudos da infância em vários enfoques, abordagens e métodos.

Historicamente, a maioria das instituições brasileiras da referida época tinha perfil mais assistencialista, de caráter educacional reduzido, justamente para atender às crianças necessitadas, abandonadas, para lhes dar condições de higiene, cuidado e alimentação, ou, até mesmo, para lhes dar abrigo enquanto seus pais, geralmente operários, trabalhavam. Essas instituições também atendiam aos filhos de trabalhadoras domésticas, perfil ainda encontrado hoje.

A concepção educacional existente nas instituições assistencialistas é de “guarda” e não de “educação”, por isso, não emancipa a criança, nem a família.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que,

por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 182-183).

Com base no pensamento de Kuhlmann Jr. (1998, p. 16), “As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, das famílias, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção”.

Na década de 1980, a educação pré-escolar, ou seja, a educação que antecedia a escolarização obrigatória, estendia-se às crianças de 0 a 6 anos de idade. Foi nesse contexto que se começou a pensar numa educação infantil como direito da criança. Como afirma Kuhlmann (2000), “[...] as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança”.

3.2 CRIANÇA - SUJEITO DE DIREITOS

A partir da década de 1980, constitui-se um novo campo de estudo, a Sociologia da Infância, com o propósito de resgatar a infância das perspectivas que a compreendem como um simples período do ser humano a partir de experiências que se constroem independentemente das condições históricas, culturais e sociais dos indivíduos.

Todavia, a partir da década de 1980, ampliaram-se o debate e as mobilizações populares em torno da democracia e da garantia de direitos dos cidadãos brasileiros, dentre os quais, a educação das crianças pequenas.

Na Figura 1, apresenta-se uma Linha do tempo da Educação Infantil no Brasil.

Figura 1 - Linha do tempo da educação infantil no Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Nesse contexto, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 incorporam concepções balizadas na ideia de cidadania e direitos, contemplando a indicação da Educação Infantil como um desses direitos. Nesse sentido, manifesta-se o reconhecimento da necessidade de se promover a Educação Infantil tratando a criança como parte da sociedade, e a infância como etapa importante no processo de formação humana.

Em 1988, deu-se início ao reconhecimento da Educação Infantil quando, pela primeira vez, foi colocada como parte integrante da Constituição da República Federativa do Brasil.

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, p. 1).

Desde a Constituição de 1988, foi estabelecido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças, conforme definido pela redação da Emenda n. 65, de 2010.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade 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).

Com a nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã, criou-se, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento no qual ressalta-se que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 2019).

A nova LDB, Lei nº 9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação foi criada para definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base na Constituição de 1988. Observa-se, contudo, que se inverte

o previsto na Constituição, sendo que a educação é obrigação em primeira instância do Estado, nesse documento, já na LDB, a obrigação passa a ser responsabilidade da família.

Veja-se o que o Art. 3º da LDB diz acerca da educação nacional:

Art. 3º. O ensino será com base nos seguintes princípios: igualdade de condição para o acesso a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 1).

Considerar a criança como sujeito de direitos é o “[...] marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, mas antes dessa nomenclatura que a criança recebe muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma Educação Infantil de direito” (ROSEMBERG, 2008, p. 74).

Nessa direção, Corsaro (2011, p. 15) afirma que

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros e operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário.

A infância é a forma de ser criança, ou melhor, as formas, pois, a partir dessa definição, não se tem mais uma única infância e, sim, infâncias. Essas formas de se ver e conceber os diversos tipos de infância fazem parte de um processo histórico-cultural que foi sendo construído e modificado em diferentes tempos, espaços e sociedades. Conforme ressalta Sarmiento (2007, p. 33), “[...] nos habituamos durante muito tempo a pensar as crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz”.

Sabendo que a cidadania pode ser entendida a partir de várias perspectivas, apresenta-se alguns de seus significados e a opção conceitual adotada para este trabalho, que é reconhecer as crianças como cidadãos de direitos e não somente destinatários das escolhas dos adultos. Sarmiento (2007, p. 42) ressalta que a cidadania infantil não é uma restrição à proteção e às obrigações do adulto, mas “nomeadamente da família e do estado”.

Após ter entrado em vigor em 1996, a LDB 9394/96 sofreu inúmeras emendas. Outro fato a ser ressaltado é que ela, assim como outras leis, é consequência da Constituição de 1988, que define a criança como sujeito de direitos. Nessa legislação, a Educação Infantil é compreendida como etapa importante para a vida da criança. Já nos Artigos 30 e 31 dessa Lei, relaciona-se o modo como deve ser organizada a Educação Infantil:

Art. 30. I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V- expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, p. 22).

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que norteia o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade. Ele representa um avanço na busca por se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, traz orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade, portanto, capazes de promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é, hoje, um dos maiores desafios da Educação Infantil.

No que se refere ao campo da Educação Infantil, o processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, pode-se afirmar que se vem percorrendo um processo de intensas modificações.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, no sentido de formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas (Resolução CNE/CEB n^o 1/99 e Parecer CNE/CEB n^o 22/98).

Na Resolução n. 5, a criança é compreendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, 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, 2010, p. 12). Parece que avançamos em relação a essa concepção de infância. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) apontam para uma compreensão de criança que se aproxima à produção teórica do campo da Sociologia da Infância, ao considerá-la “sujeito histórico e de direitos”.

O documento prevê, ainda, condições para o trabalho coletivo, entre essas condições, estão a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização e, também, a avaliação, o direito à documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Cabe lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009) já estabeleciam que cuidar e educar não são dimensões separadas, mas, sim, duas faces de uma experiência única. Faz-se imprescindível citar essas Diretrizes (Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18), pois elas contêm os princípios e determinações que regem a Educação Infantil brasileira. A partir desse documento, a Educação Infantil passa por um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças pequenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, compreendem que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Já na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), afirma-se que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018, p. 36).

Logo, não se pode pensar em construção de cidadania a partir de um determinado período da vida de um sujeito, tendo em vista a cidadania como processo de construção permanente. Desse modo:

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas (BRASIL, 2009, p. 87).

A criação de verdadeiros espaços de participação infantil possibilita, em simultâneo, uma inserção social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa. Quando a comunidade educativa assume a responsabilidade de atuar na transformação social, seus agentes devem se empenhar na elaboração de uma proposta para a realização desses objetivos. Essa proposta ganha força se tiver clareza da realidade, do que acontece na sua comunidade, o contexto social, ou seja, se for além dos muros da escola.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o conceito de cidadania encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, qual seja, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é:

Reveste-se de uma característica para usar os termos de Hannah Arendt essencialmente “social”. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e

assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas (BRASIL, 2013, p. 18).

A história da cidadania mostra bem como esse valor se encontra em permanente construção. A cidadania se constrói e se conquista. Para tal, o exercício da cidadania plena pressupõe ter direitos básicos, segundo Carvalho (2008).

Entende-se, a partir disso, a infância como uma etapa da vida social que tem suas particularidades, o que foi observado durante a pesquisa, pois que as crianças revelaram competências sociais de participação na análise, identificação e envolvimento na vida social, assumindo pontos de vista, identificando problemáticas, atribuindo responsabilidades e apresentando propostas com vista à resolução de problemas, revelando autonomia e protagonismo nas próprias vidas.

O protagonismo infantil pressupõe o reconhecimento da criança como alguém dotado de direitos e capacidades para participar do processo de desenvolvimento pessoal e social. Não significa deixar que a criança faça tudo o que quiser, mas considerar seus interesses e necessidades no processo de aprendizagem e sua participação como alguém que faz parte da comunidade escolar, por meio das relações com os adultos, permitindo o alargamento das interações e construindo seu mundo social.

O conjunto de direitos, de como as crianças devem ser tratadas, está disposto no texto da Convenção dos direitos da criança e pode ser agrupado em três categorias:

Direitos relativos à provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos relativos à proteção – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;

Direitos relativos à participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (SOARES, 1997, p. 82).

A cidadania, portanto, assim como a perspectiva da cidadania infantil, implica nas condições de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego, trabalho) que permitem ao cidadão desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente da vida coletiva no Estado.

Vale ressaltar que

[...] a criança no processo de educação 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 (BRASIL, 2009, p. 6).

A criança com voz própria assume protagonismo no processo de construção de conhecimento acerca de si, mas também dos outros, e do espaço onde se move, neste caso, sobre o bairro que habita e a escola que frequenta, permitindo que o outro conheça as representações que ela faz do mundo que a envolve. O educar para o exercício ativo da cidadania traz uma concepção estratégica da superação da injustiça e desigualdade, o que resulta no desdobramento de “muitas infâncias”.

A criança é um ser com direitos e deveres que precisam ser respeitados e valorizados a cada momento. Nessa perspectiva, a educação da criança envolve atentar para várias questões que constituem o mundo da infância e assumir as especificidades da Educação Infantil. Isso porque, as crianças sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e a Educação Infantil carrega consigo o compromisso de oportunizar vivências que auxiliem a criança a atuar nesse mundo como sujeito dotado das competências necessárias para construir e dar voz à própria história, conseqüentemente, à dos outros atores sociais que a rodeiam.

O direito à participação das crianças foi consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança e adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990, sendo inclusa na Constituição brasileira e reforçado no ECA quando foram celebrados os trinta anos da convenção da criança. De acordo com Reis (2019), destaca-se, nesse documento, que:

A infância deve ser exercitada de maneira lúdica, progressiva e respeitando as fases de desenvolvimento. Já na adolescência, ganha maior densidade, aproveitando a inventividade, a criatividade e a visão crítica que a população dessa faixa etária traz para a sociedade (BRASIL, 2016 apud REIS, 2019, p. 33).

A participação familiar no processo de construção da cidadania da infância torna-se imprescindível quando entendemos que é nela que a criança tem o primeiro contato com o mundo. Cumpre, também, à família participar da instituição de Educação Infantil desde o momento que a criança começa a fazer parte do ambiente escolar.

Sarmiento (2005, p. 361) considera a infância como categoria social do tipo geracional, por entender que ela também ocupa uma posição estrutural em relação a outras categorias geracionais, por exemplo, os idosos/velhice. Importa, aqui, estabelecer distinção entre os termos “crianças” e “infâncias”. Tal como entende Manuel Sarmiento, crianças são “[...] atores sociais que se tornam objeto empírico da investigação sociológica”.

O reconhecimento da importância da cidadania da infância para além do contexto familiar se insere em amplo movimento de luta em defesa dos direitos das crianças, com participação de diversos segmentos sociais. Para Sarmento,

[...] as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2005, p. 20).

A necessidade de proteção e educação das crianças resulta, também, de mudanças no modo de produção e de organização social, as quais envolvem as diversas instituições da sociedade, por exemplo, a família e a instituição de Educação Infantil.

Segundo definição de Oliveira (2017), no que cabe à Educação Infantil, partiu-se das Diretrizes Nacionais Curriculares, que evidenciam os direitos das crianças em seu processo de aprendizagem a articulação de novos saberes, além do direito à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, à interação com outras crianças, para se promover a cidadania da infância.

De acordo com Reis (2019), o ECA, Lei 13.257 (BRASIL, 2016, p. 187), em seu Art. 4º:

Ressalta que as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;

VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;

IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social.

Resumindo alguns documentos já citados, mas que tratam da garantia da cidadania, destaca-se o Artigo 205 da Constituição Federal que considera “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Essa proposição foi repetida por outras leis ordinárias, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8069, de 13/7/90, que, no capítulo referente à educação, estabelece, no Art. 53, que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, **preparo para o exercício da cidadania** e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Na LDB 9394/96, no Art. 22, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), “[...] a cidadania envolve a execução de atividades pessoais e coletivas com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, além de decidir-se com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.

Observa-se que a infância é resultado de uma construção histórica que, aos poucos, foi estabelecendo essa fase da vida como fase de direitos e de proteção, ampliando as responsabilidades sobre a infância da família para todo um conjunto que inclui o Estado, a família e a comunidade como corresponsáveis pelos cuidados com a infância. A criança, sob essa visão, é um sujeito de direitos e precisa da atuação de todos para uma formação voltada para a cidadania, tendo em vista que, desde o nascimento, ela é um sujeito de direitos garantidos em diferentes legislações. Com isso, torna-se cada vez mais premente que todos os direitos sejam vivenciados pela infância, sendo a educação um dos princípios base para a formação cidadã.

3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGES-SC

Os caminhos percorridos na Educação Infantil no município de Lages/SC foram marcados por lutas e conquistas em prol dos direitos sociais da primeira infância. Conforme a análise dos documentos pesquisados por Oliveira (2018, p. 51):

O modelo de atendimento à infância nesse município foi desenvolvido quando se começou a pensar em políticas para o atendimento de crianças de 0 a 7 anos, na década

de 1970. Neste período, foi criada a Unidade de Proteção e Desenvolvimento Infantil no local onde funciona atualmente o Pronto Atendimento de Saúde municipal. A unidade contava com apenas dez profissionais e pertencia à Secretaria de Saúde.

De acordo com o exposto por Oliveira (2018), não havia vínculo algum com a Secretaria de Educação Municipal, o que demonstrava a adoção de uma concepção assistencialista voltada para uma visão do assistir e atender às crianças enquanto os pais trabalhavam. Assim, no regime assistencialista, as crianças de famílias carentes seguiam uma rotina de apoio afetivo e emocional e, a elas, sobretudo, fornecia-se a alimentação, o cuidado com a saúde e a higiene.

No ano de 1974, criou-se o Projeto Casulo, a partir da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e da Fundação do Bem-estar ao Menor (FUNABEM), ambas vinculadas ao Ministério de Assistência Social, para dar suporte ao atendimento e proteção dos menores em Lages.

Por meio do Decreto n. 974/83, criado no governo de Paulo Alberto Duarte, “[...] foi instituída a Pré-escola com a finalidade de atender crianças oriundas de famílias carentes do município com idade de três a seis anos” (OLIVEIRA, 2018, p. 52).

Diante da necessidade de nortear o processo educativo oferecido às crianças da Educação Infantil do município de Lages, profissionais responsáveis por diversas instâncias da educação municipal e autoridades se reuniram na construção do Plano Municipal de Educação do Município, consolidado em 2015.

A elaboração de um Plano Municipal de Educação (PME) constitui-se como um momento de planejamento conjunto das esferas governamentais com a sociedade civil que, com base científica e com a utilização de recursos previsíveis, deve ter como intuito responder às necessidades sociais. Todavia e com a participação da sociedade civil, Conselho Municipal de Educação, Associações, Sindicatos, Câmara Municipal de Vereadores, Gestores Escolares, Professores, Estudantes e demais Profissionais da Educação que se garante a elaboração de diretrizes e ações, com uma visão ampla e democrática (LAGES, 2015, p. 1).

Na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil assumiu caráter educativo e passou a ser ofertada em Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), que se caracterizam como espaços de “[...] atendimento à criança de zero a cinco anos, nos quais se adota um caráter ‘socioeducativo’ voltado ao desenvolvimento integral da criança” (LAGES, 2015, p. 2, grifo no original). Cita-se também a Meta 1, que visa “[...] universalizar a educação infantil até 2016 na pré-escola às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos” e “ampliação” do número de vagas “para crianças de até 3 (três) anos de idade” (LAGES, 2015, p. 17). Além disso:

O PMEL⁴ também busca: 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 03 (meses) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação didático, pedagógica e administrativa com a etapa escolar seguinte,

⁴ Plano Municipal de Educação de Lages.

visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (LAGES, 2015, p. 19).

No Plano Municipal de Educação de Lages, salienta-se a necessidade de “[...] que todos os segmentos representativos das instituições e sociedade civil organizada estejam permanentemente discutindo e avaliando de forma participativa e democrática, os desafios do cotidiano educacional no nosso município” (LAGES, 2015, p. 1).

A Prefeitura do Município em questão estabelece políticas públicas para garantir a qualidade da Educação Infantil para além da guarda da criança, estruturando-se em uma proposta pedagógica que envolva as dimensões do educar e do cuidar, priorizando seu desenvolvimento integral (LAGES, 2015). Para tanto, a Secretaria de Educação possui uma política de aperfeiçoamento continuado, ou formação continuada dos professores, processo que contribui para a qualidade dos profissionais que atuam na educação municipal.

Todavia, para atingir o ideal, se fazem necessárias algumas iniciativas ou a ampliação de políticas públicas no que se refere à demanda ao acesso de crianças na Educação Infantil, pois, no Município de Lages, ainda há muitas crianças sem acesso a essas instituições.

Para conhecer as percepções de professores, gestores, da comunidade escolar do bairro onde se localiza o CEIM Bairro Caroba, bem como, saber o que pensam as crianças a respeito dessa escola, o que entendem por ser criança e o que gostariam que fosse melhorado na instituição escolar onde estudam, são apresentados, na próxima sessão, os dados da pesquisa e decorrentes reflexões.

4 VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: DIÁLOGOS

Paulo Freire fala em diálogo, mas não daquele romântico entre oprimidos e opressores. Ele se refere àquele que se estabelece entre oprimidos para superar a condição de opressão a que estão suscetíveis. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito (FREIRE, 2008, p. 13).

Na participação das crianças que frequentam o CEIM, a comunidade escolar e seu contexto social, em uma educação construída pelo diálogo, a práxis da cidadania acontece por meio da apropriação coletiva da realidade para nela atuar e transformar. A cidadania é um processo coletivo do qual todos os sujeitos podem participar. É nesse contexto, que nesta seção demonstra-se como ocorreu o diálogo com os participantes da pesquisa e a análise das falas que marcaram as entrevistas com os sujeitos participantes.

Para que se conheça melhor os sujeitos participantes, é descrito o *locus* a pesquisa e apresentado o Centro de Educação Infantil Bairro Caroba, entendendo-se que a educação das crianças não ocorre isoladamente, ou seja, ela tem contexto multideterminado, como assinalado na introdução deste texto dissertativo, que se caracteriza como reflexo das relações sociais com os meios de produção.

O CEIM Bairro Caroba está localizado na rua das Laranjeiras, s/n, no Bairro Caroba, no município de Lages-SC. Em 1997, foi inaugurada a creche Sorriso Caroba, instituição de Educação Infantil composta por uma sala para atender a crianças de zero a cinco anos de idade, vinculada/anexa à Escola de Educação Básica Izidoro Marin que, por sua vez, atendia aos bairros da Cidade Alta. Em 2003, iniciou-se a ampliação do CEIM do Bairro Caroba e, em 2008, ele foi desvinculado da EMEB Izidoro Marin, passando a trabalhar individualmente.

Sua arquitetura é simples e necessita de uma estrutura que atenda às necessidades básicas, tais como, salas com espaços amplos, banheiros, refeitório e área de lazer. O CEIM Caroba possui seis salas de aula pequenas que também servem como dormitório, dois banheiros de uso comum nos quais as louças não são apropriadas ao uso infantil, uma pequena sala com mesa e um armário para uso de professores. Essa instituição não possui refeitório, apenas uma cozinha pequena onde são preparadas as cinco refeições diárias, as salas de aula possuem TV e vídeo para o apoio pedagógico e não há biblioteca. No espaço externo há um pátio de pedras brita, um parque sem cobertura, portanto exposto ao sol, e são poucos e velhos os brinquedos no espaço.

Uma problemática quanto aos espaços é a ausência de uma área de lazer que possa ser usada no período de inverno, desse modo, inexistente um local para as brincadeiras.

O Estatuto da Criança preconiza que:

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedecem a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica (ECA, 2019, p. 192).

O ECA corrobora, nesse sentido, para confirmar a necessidade de um ambiente acolhedor, afetivo e espaço físico adequado para assegurar a qualidade da oferta na Educação Infantil, ou seja, o CEIM Bairro Caroba, quanto ao seu espaço físico, necessita de melhorias e ampliação para possibilitar uma rotina que promova experiências de aprendizagens significativas e de interação para as crianças.

As crianças que frequentam o CEIM Caroba são de famílias da comunidade e de bairros vizinhos, portanto, originárias de famílias que sobrevivem, na maioria dos casos, com um salário-mínimo mensal, recurso proveniente das profissões de pedreiro, faxineiro e trabalhadores das empresas situadas na área industrial de Lages, SC, e de uma grande parcela de desempregados.

Para entender as mediações que envolvem a trama das relações nas quais esses sujeitos estão inseridos, refere-se, neste estudo, à relação família-CEIM. Isso porque, faz-se necessário estar além dos muros da instituição quando se propõe uma reflexão sobre qual é o sentido e significado da função social da escola a partir da relação família, instituição e comunidade como espaços de construção para a cidadania. De acordo com Pinto e Sarmento:

[...] os profissionais de Educação Infantil se dão conta de que a criança é capaz de produzir história e cultura? Como a escola tem se inscrito nas histórias dos meninos e meninas que a ela chegam? Onde fica a criança como sujeito social? Sua história, seu saber, sua identidade, que espaço ocupam nas políticas públicas voltadas à infância? Que espaço tem ocupado a criança como sujeito histórico-cultural nas políticas de formação dos professores de Educação Infantil? (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20).

Isso pressupõe à comunidade escolar reconhecer a criança como sujeito capaz de agir no mundo, ser capaz de produzir cultura e participar das decisões voltadas para si.

Considerando essa assertiva, dentre as concepções que permeiam o Projeto Político Pedagógico do CEIM do Bairro Caroba, destaca-se: a concepção de homem e mundo/sociedade, cujo fundamento é o de que “[...] o homem em primeiro lugar é cidadão e que deve ser ativo, crítico devendo deixar de ser passivo para se tornar atuante e transformador”. Defende-se que a sociedade construída pelo homem, intervindo como sujeito histórico-social, será capaz de transformar a sociedade em um espaço mais justo e igualitário, no qual as diferenças sejam respeitadas.

Para compreender esse espaço e sujeitos, são apresentados os dados coletados a partir das entrevistas, cujo roteiro encontra-se no Apêndice B desta dissertação, iniciando pelo perfil das professoras/gestora organizados em quadros. As respostas das entrevistas estão distribuídas com a identificação fictícia, visando o sigilo das identidades dos participantes deste estudo.

4.1 PERFIL DOCENTE

O fundamento para trazer o perfil docente encontra-se na ideia de que é preciso conhecer a realidade de onde se fala e sobre quem se está falando. “Onde nossos pés pisam, nossa cabeça pensa e o coração ama” (s./a.). Entende-se que conhecer a totalidade, as relações e interações que se dão com o CEIM do Bairro Caroba, famílias, crianças e com a comunidade do bairro ajuda a modificar a maneira de olhar para a realidade, conhecer os sujeitos, chamar as crianças, familiares e até as pessoas das comunidade pelos respectivos nomes. Por vezes, os familiares são nomeados por mãe/pai (“seu filho está precisando de fralda”), contudo, ressalta-se que o fato de nomear aquele ou aquela a quem se dirige aproxima e possibilita um diálogo profícuo entre escola e família.

Conhecer um pouco das relações, concepções, as famílias, a realidade do contexto no qual o CEIM está inserido ajuda a perceber o olhar da comunidade educativa. Nem sempre é possível resolver os conflitos, mas essa percepção auxilia a compreendê-los e a lutar por transformações que atendam aos interesses de todos. Embora se saiba que há problemas reais que precisam ser solucionados, tem-se, aqui, a convicção de que sem educação, participação e políticas públicas voltadas para a infância, se torna inviável a pretensão de resolvê-los.

Por meio das entrevistas, as carências vividas pelos moradores do bairro são sentidas nas palavras dos representantes das famílias e da comunidade, entretanto, essa realidade teve uma ótica diferenciada daqueles profissionais que não fazem parte da rotina dos moradores do bairro Caroba. Isso será tratado em uma próxima seção, na qual será apresentado como vivem e quais são os principais desafios enfrentados por esses sujeitos.

Das professoras entrevistadas, conforme é descrito no Quadro 4, somente uma delas reside no bairro Caroba, sendo assim, as demais se deslocam de outros espaços da cidade para trabalhar no CEIM. Todas as professoras são efetivas, possuem casa própria, carro e têm habilitação para trabalhar na Educação Infantil. No que tange ao grupo étnico, a maioria delas é branca, apenas uma se considera parda, e têm culturas religiosas de diferentes denominações: afrodescendente, cristã evangélica, católica e espírita.

Quadro 4 - Identificação das professoras/gestora entrevistadas

| Identificação | Idade | Formação | Tempo de docência na educação infantil | Tempo de docência no CEIM Bairro Caroba | Bairro |
|----------------------|---------|-------------------------|--|---|--------------|
| Gestora Palmeira | 46 anos | Pedagogia/Pós-graduação | ----- | ---- | Santa Helena |
| Professora Caroba | 60 anos | Pedagogia/Pós-graduação | 8 anos | 8 anos | Centro |
| Professora Cedro | 57 anos | Pedagogia/Pós-graduação | 11 anos | 11 anos | Beatriz |
| Professora Araucária | 32 anos | Pedagogia/Pós-graduação | 10 anos | 9 anos | Caroba |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO DIÁLOGO COM OS ENTREVISTADOS

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais, a

[...] Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 02).

Inicia-se a análise com a descrição do que os participantes da pesquisa concebem por Educação Infantil. Vale lembrar que foram entrevistadas três professoras efetivas, a gestora (2020), dois representantes da família e dois representantes do bairro Caroba. Esses sujeitos são identificados nesta dissertação pelos codinomes: P - Professora, G - Gestora, F - Família, C - Comunidade. As respectivas iniciais vão acompanhadas por nomes de árvores nativas do bairro Caroba.

Tendo em vista o diálogo estabelecido com as participantes da pesquisa, foram construídas as seguintes categorias para a concepção de Educação Infantil:

- Educação Infantil: lugar de aprendizagem e apoio às famílias;
- Educação Infantil: espaço de interações e brincadeiras.

4.2.1 Educação infantil: lugar de aprendizagem e apoio às famílias

Durante as entrevistas, quando a pesquisadora perguntou sobre a concepção de Educação Infantil, a consideração desta como lugar de aprendizagem foi unânime nas respostas das professoras, algumas, pode-se dizer, fundamentadas nas leis que a embasam como a

primeira etapa da Educação Básica, o que demonstra, por parte desses sujeitos, conhecimento sobre a legislação referente a esse nível de ensino.

Segundo a **P-Caroba**:

Vejo a educação infantil como essencial na vida da criança por esta ser um sujeito de direitos e em desenvolvimento. É tão importante que tornou-se a primeira etapa da Educação Básica. Houve, ao longo do tempo avanços significativos voltados à Educação Infantil. À criança, é garantida o direito de frequentar a creche aliada não só ao cuidar, mas com possibilidades de um desenvolvimento de aprendizagem integral”.

A **P-Cedro** cita os direitos de aprendizagens da BNCC ao ressaltar que

[...] a Educação Infantil é a etapa para a educação básica, onde é assegurado à criança o direito de aprendizagem através do brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse sentido, a **P-Araucária** também coloca em destaque os direitos de aprendizagem:

[...] a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, eu vejo como espaço de suma importância para o desenvolvimento socioafetivo e cultural da criança. Para as interações e socialização com outros adultos da mesma faixa etária, além do seio familiar. Acredito que trabalhando isso garantimos os direitos de aprendizagem apresentados na BNCC, conhecer, participar, expressar, conviver, explorar, brincar. A educação infantil deve garantir essas experiências de forma brincante, é por este viés que se da aprendizagem

As percepções das referidas entrevistadas explicitam a afirmação de que “[...] a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que oportuniza o atendimento para o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos”. Como trata a LDB 9394/96 (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013), “[...] a Educação Infantil será oferecida em: I - a creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

É importante ressaltar que a maioria dos entrevistados conhecem a legislação relativa a essa etapa de ensino e fundamentam suas concepções sobre a Educação Infantil, entretanto, alguns desconhecem a obrigatoriedade desta para crianças a partir dos quatro anos de idade, desse modo, a comunidade escolar não se articula para a garantia desse direito.

De acordo com Costa (2020, p. 118), o quadro da fila de espera por vagas na Educação Infantil no município de Lages-SC, em 2019, mostra que há uma demanda considerável nos Centros de Educação Infantil do município (Quadro 5), ferindo o direito ao acesso a essa etapa educacional.

Quadro 5 - Fila de espera por vagas nos CEIM's de Lages-SC (2019)

| Turma | Idade | Quantidade |
|------------|----------------------------|------------|
| Berçário 1 | 0 a 11 meses | 71 |
| Berçário 2 | 1 ano a 1 ano 11 meses | 254 |
| Maternal 1 | 2 anos a 2 anos e 11 meses | 221 |
| Maternal 2 | 3 anos a 3 anos e 11 meses | 183 |
| Pré 1 | 4 anos a 4 anos e 11 meses | 196 |
| Pré 2 | 5 anos a 5 anos e 11 meses | 105 |

Fonte: Costa (2020, p. 118).

A Educação Infantil é compreendida como um direito da criança, respeitando-se a especificidade da idade, e é responsabilidade do Estado. No entanto, o fato de se ter uma legislação específica para a infância no Brasil não significa assegurar o respeito aos direitos básicos de alimentação, educação, saúde, lazer, afeto e o direito ao acesso a creches e pré-escola para a população infantil.

A fila de espera no berçário 2 pode estar atrelada ao assistencialismo, conforme evidenciado nas respostas dos entrevistados, cujas famílias precisam de um lugar para deixar os filhos enquanto vão para o trabalho, o que significa assegurar o cuidado e a alimentação das crianças bem pequenas.

Durante o diálogo com representantes das famílias, houve relatos de que muitos procuram o CEIM durante o berçário 1 para garantir uma vaga, já que a fila de espera é menor. Quanto ao maternal 2, a aprendizagem está presente na preocupação das famílias, todavia, de maneira equivocada, em alguns casos, voltada para um desejo de escolarização das crianças, ou seja, aprender a ler e a escrever.

Na concepção de **F-Ipê Branco**: “[...] eu acho que é uma das principais partes para as crianças, a escola é lugar onde as crianças também aprendem a educação”.

Na voz da **C-Limão**: “Educação infantil para mim é quando os filhos estão em casa a gente passa educação e quando vão para escola eles vão adquirir conhecimento, tem a plena confiança quando deixamos nossos filhos com os professores, eles são verdadeiros mestres”.

Cabe lembrar que a Base Nacional Comum Curricular apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser priorizados na Educação Infantil para assegurar as condições necessárias à efetivação de uma aprendizagem significativa, sendo eles:

Conviver: com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. 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. Explorar: movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar: como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se: e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 36).

Reconhecendo a Educação Infantil como lugar de aprendizagem, **F-Ipê Roxo** diz que: “[...] *para mim, ajuda agregar conhecimento, descobertas e aprendizado para crianças*”. Essa importância de frequentar a Educação Infantil está expressa também na fala da **C-Limão**, para quem é “[...] *muitíssimo importante porque se a criança não frequenta, ela não aprende e se não aprende, não constrói conhecimento e a criança sem conhecimento é um ser humano atrasado, vai ser o quê na vida uma pessoa sem instrução, então isso é muito importante para formação física mental, profissional, para vida toda. Os professores são excelentes, muitas vezes são mais que os pais, porque passam mais tempo com eles, porque o pai e a mãe estão trabalhando e tem essa dificuldade em ensinar. Então é um trabalho de conhecimento, amor e carinho com os filhos da gente.*

Sarmiento (2007) afirma que o tempo pode ser organizado a partir do ritmo, do interesse, da concentração e do prazer demonstrados pelas crianças e ser constituído por atividades que possibilitem novas aprendizagens. O espaço também precisa ser pensado e organizado em relação à quantidade e à qualidade, com cantos de leituras e de brinquedos que viabilizem a produção de conhecimentos, diversificando, assim, todo o trabalho pedagógico.

Para a **C-Caqui**: “[...] *a educação infantil, quando as minhas meninas eram pequenas, era onde ficavam cuidando para mim, era a creche onde eu deixava as crianças para eu poder trabalhar, ganhar o dinheiro para poder sustentar a família junto com meu marido*”.

De acordo com Marques (2019, p. 9), a pré-escola, no Brasil, esteve relacionada ao assistencialismo e ao atendimento conforme a classe social das crianças:

A educação pré-escolar brasileira teve, historicamente, duas funções diferentes: educação para elite, desenvolvida nos jardins-de-infância, criados para crianças de classe média alta, com função socializadora e recreativa, e as instituições assistenciais benemerentes para órfãos e para crianças abandonadas, com função de abrigo e proteção. Infelizmente, essa função assistencial benemerente e não educacional prevalece até hoje. Assim, quando se pensa em grandes programas de assistência à infância carente, pensa-se logo em guarda, alimentação e recreação dessas crianças e, é claro, em propaganda eleitoral de parlamentares, prefeitos e governadores.

A **C- Caqui**, se referindo à infância e à Educação Infantil, ressalta que: [...] *a criança precisa de uma alimentação no horário certo, porque a comida oferecida no CEIM tem bastante nutrientes e muitas vezes a gente não tem aquilo que tem na escola, as verduras muito vezes não tem, tem um arrozinho com feijão, uma carinha, mas o leite que é necessário para criança [...]*.

A concepção assistencialista foi tão profundamente enraizada, que ainda está muito presente na Educação Infantil, sendo explícita na fala da **C-Caqui**. No contexto atual, portanto, muitas famílias ainda veem a instituição como um lugar seguro para deixar as crianças enquanto trabalham e, em muitos casos, não como primeira etapa da Educação Básica e seu objetivo no desenvolvimento integral da criança. Cabe lembrar, com Lopez, que

Fazer referência ao trabalho pedagógico da Educação Infantil indica a necessidade de delimitar uma concepção de educação e de um currículo para essa etapa da educação básica; evidencia que o fazer cotidiano em creches e pré-escolas caracteriza-se pelo seu viés pedagógico, e não assistencialista, compensatório ou preparatório (LOPEZ, 2017, p. 155).

Frente a essa colocação, ressalta-se que uma das condições que caracteriza a Educação Infantil mais como assistencialista do que pelo viés pedagógico está voltada às necessidades vividas pelas famílias que se encontram em situação de pobreza. Por essa condição, veem no CEIM um lugar para deixar os filhos em tempo integral como uma garantia de boa alimentação e cuidados, o que nem sempre pode ser proporcionado no seio familiar.

Para a **C-Caqui**, a Educação Infantil, no que se refere ao cuidar, está voltada para o assistencialismo, um lugar de apoio para suprir as necessidades das famílias. Cabe lembrar que o cuidar e o brincar são situações que oportunizam aprendizagens significativas para as crianças.

A permanência da criança na creche e na pré-escola, exigência frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, cria a necessidade de diálogo com as famílias para o entendimento de que o cuidar e o educar são partes integrantes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Com referência ao cuidar nessa etapa educacional, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil contempla que:

O cuidado na esfera da instituição de Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

No PPP do CEIM Bairro Caroba (2019, p. 5) está registrado que a instituição tem como objetivo principal “[...] contribuir na formação sócio-histórico-cultural das crianças, valorizando-as e respeitando sua identidade tendo em vista a formação de cidadãos”. No que se refere à prática pedagógica, esta “[...] se fundamenta no educar e no cuidar, sendo estes indissociáveis no processo educativo do CEIM Bairro Caroba”. Pensar a função social da instituição de Educação Infantil implica ir além, considerando as características da criança. Desse modo, o trabalho pedagógico de uma instituição escolar voltada para a faixa etária do zero aos cinco anos pauta-se em uma concepção de infância, elemento imprescindível ao se pensar em uma proposta pedagógica.

4.2.2 Educação Infantil: espaço de interação e brincadeiras

Uma das indagações que a pesquisadora tem na sua atuação como professora na Educação Infantil é saber qual a importância desse nível educacional para a vida das crianças na visão da comunidade educativa. Sendo assim, foi elaborada a pergunta: Qual a importância de a criança frequentar a Educação Infantil do zero aos cinco anos de idade?

Cumprе salientar que o ECA (BRASIL, 1990)⁵ se tornou um marco na defesa da infância brasileira, vindo a complementar os dispositivos constitucionais no que tange ao direito à Educação Infantil, conforme disposto em seu Artigo 54. Nesse sentido, ao ser reconhecida como direito da criança pequena e dever do Estado, a oferta da Educação Infantil por parte do poder público deixa de ser uma prática livre, passando a ser obrigatória. Cabe ressaltar que a oferta por parte do Estado é obrigatória a partir dos quatro anos de idade, ou seja, não obriga frequência a crianças de zero a três anos de idade, contudo, as famílias procuram por vagas já no berçário, por acreditarem que o CEIM seja um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto seguem para o trabalho.

As respostas dos entrevistados trouxeram duas categorias importantes: as interações e brincadeiras foram quase unanimidade. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam que todas as propostas pedagógicas para a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. No entanto, não houve referência, por parte das professoras, às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que reconhecem a criança como ator social.

⁵ Conforme a Lei n. 12.796/13, a qual instituiu a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, alterando diversos artigos da LDB de 1996, a qual alterou o texto original da LDB, prevê a obrigatoriedade do ensino e a universalização da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade.

No diálogo com os entrevistados, as interações e brincadeiras foram predominantes em suas respostas. Para **G- Palmeira**:

Para mim educação infantil é brincar, o desenvolvimento das crianças. A gente tem que educar, brincar atender todos com carinho, atenção e sem discriminação. Acho importante as crianças frequentarem o CEIM para ter contato com as outras crianças e não só ter contato com os adultos, assim elas se desenvolvem melhor.

Corsaro (2011) aponta que as culturas locais produzidas pelas crianças integram culturas mais amplas de outras crianças e, também, dos adultos. Ao sair do âmbito familiar, elas já se tornam participantes e colaboradoras de cultura de pares locais.

Para **G- Palmeira**, o educar, brincar e atender a todos com carinho e sem discriminação está corroborado com o que traz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento da capacidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

O brincar é imprescindível no cotidiano da Educação Infantil como espaço de aprendizagem, interações e experiências significativas para as crianças e não como momentos para mantê-las ocupadas. Entretanto, essas percepções, ao se referirem ao brincar, não apontam as brincadeiras como condição favorável, ou seja, que tenham necessidade de um planejamento pedagógico acompanhado pela organização do espaço adequado e indispensável na Educação Infantil.

Para a **P-Caroba**:

A criança, ao frequentar a Educação Infantil tem a oportunidade de aprimorar seu convívio social com diferentes grupos etários, sociais e culturais. Desenvolve seus conhecimentos e aprendizagem por meio do brincar significativo e criativo. Ainda, constrói sua identidade pessoal compreendendo melhor as relações e o meio o qual está inserida.

Conforme se observa na fala de **P-Caroba**, a criança, ao frequentar a Educação Infantil, tem oportunidade de conviver com diferentes grupos, culturas e idades, e isso caracteriza uma aprendizagem significativa para compreender as relações de seu contexto. Percepção que está de acordo com o proposto na BNCC para essa faixa etária, qual seja: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando

o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p. 38).

Nesse sentido, faz-se referência a Corsaro para entender a cultura de pares, que pode ser caracterizada como um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Significa dizer, a participação das crianças em rotinas culturais produzidas coletivamente por meio das quais se tornam membros da cultura de pares e do mundo adulto.

As brincadeiras ao ar livre, no pátio da escola, exigem esforço emocional e físico por parte dos educadores devido ao número de crianças sob sua responsabilidade. Por vezes, as brincadeiras são vistas como algo perigoso pelas famílias e até mesmo por profissionais da Educação Infantil, situações que consideram de risco para a segurança das crianças, já que correm, sobem, descem, se empurram, o que pode resultar em algum tipo de acidente. Na maioria das vezes, os professores são responsabilizados por descuido e falta de atenção.

Os ambientes seguros, espaços adequados às brincadeiras e circulação das crianças ajudam a evitar acidentes, contribuem para o cotidiano das crianças no seu direito de brincar, sendo que esta responsabilidade está presente na Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, no Art. 17, ao ressaltar que:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (BRASIL, 2016, p. 192).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as interações e as brincadeiras estejam presentes nas práticas pedagógicas e nas propostas curriculares da Educação Infantil. Essas experiências devem “[...] possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2010, p. 25).

Essas considerações foram citadas pela **P-Cedro**, que diz:

[...] toda criança é um ser de direitos, e esses direitos lhes são garantidos. Através da BNCC e seus campos de experiências. É no ambiente escolar mediado por um professor que a criança aprende através das brincadeiras e interações se apossar desses direitos que lhes garantiram um desenvolvimento integral e possibilitará cada uma delas tornar-se autora de sua própria história.

A **P-Cedro** trouxe sua resposta embasada no que diz a BNCC, demonstrando conhecer e estudar esse documento, enfatizando a importância de vincular o educar e o cuidar na Educação Infantil. No documento citado, afirma-se que:

Na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018, p. 36).

Para **C-Caqui**, a permanência da criança na instituição escolar promove interações, brincadeiras e contribui na garantia de alimentação diária às crianças. Desse modo, percebe o CEIM como lugar de apoio no cuidado com o filho.

*[...] elas têm bastante desenvolvimento na creche, porque elas se desenvolvem bastante com as atividades que as professoras passam para elas e também elas **ficam com as outras crianças onde aprende bastante** e elas têm um bom desenvolvimento e a alimentação também que é dentro da hora certa, tudo patronizado. Por exemplo, se é dez horas a alimentação, tem almoço, tem o lanche, tem o soninho da tarde, então tem uma organização que ajuda a criança a se educar e assim também ela se desenvolve bastante na vida dela. E a gente como pai, como mãe, nós não temos tempo para isto, a gente trabalha, então quando começa fazer alguma coisa em casa, vai fazer o almoço uma hora. Não ali na escola, não, elas têm um horário certo de se alimentar, eles têm horário de **brincar**, eles se desenvolvem, fazem as atividades da professora e **se desenvolvem com seus amiguinhos**, então é isto que é importante para mim, eu acho a educação infantil importantíssima na vida da criança, no desenvolvimento (Grifos nossos).*

Na entrevista com **C-Caqui** se evidencia uma visão assistencialista em sua concepção de Educação Infantil. Souza (2008) traz, em sua pesquisa, esse retrato do assistencialismo oferecido pelas Creches “Sorriso” que iniciaram, em 1990, o atendimento às crianças no município de Lages:

[...] o termo utilizado para o programa instituído na década de 1990, pela Secretaria da Saúde em parceria com a Secretaria da Educação deste município, para atender as crianças desnutridas. A Secretaria da Saúde contribuiu com o espaço físico e a da

Educação com os profissionais. Na época, o trabalho caracterizou-se como assistencialista, embora com o passar do tempo, as crianças tenham passado a ser atendidas pela Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo era superar o atendimento assistencial. Atualmente são denominados Centro de Educação Infantil e ocupam os mesmos espaços destinados às Creches Sorriso, oferecendo o mesmo atendimento assistencial. Com vistas à LDBEN/96, os direitos e a qualidade dos espaços garantidos na lei ainda estão longe de se efetivarem (SOUZA, 2008, p. 41).

Outra visão que relata **C-Caqui** é o brincar como uma forma de desenvolvimento, sendo benéfico este tempo (horário, como ela diz).

O que diz a BNCC?

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

A importância do cuidar se torna motivo para muitas famílias deixarem seus filhos no CEIM enquanto trabalham, entretanto, esse cuidar inclui várias oportunidades de integração e aprendizagem na vida da criança. Segundo Pelegrine (2011):

Quando abordadas as funções educar/cuidar da Educação Infantil, surgem os termos assistência/assistencialismo. O primeiro deve ser entendido como um ato de prestar cuidado e atenção à criança nos aspectos de alimentação, higiene e proteção, práticas comuns e necessárias em virtude da faixa etária a que pertence esta classe. O segundo denota um sentido de atendimento relacionado à prestação de favor, de caridade ou ainda somente cuidados de higiene e alimentação oferecida à criança (PELEGRINE, 2011, p. 32).

Conhecer a rotina da criança no CEIM, experiências, vivências, até mesmo as brincadeiras das quais ela participa, possibilita à família reconhecer a Educação Infantil como espaço de interação entre o cuidar e o brincar, e perceber que sua participação é benéfica na construção da cidadania da criança.

A **F-Ípê Branco**, por sua vez, entende que a Educação Infantil é “[...] *importante para o desenvolvimento da criança, faz diferença daquela criança que não vai, é para vida. Desde pequeno ir na creche, eles **aprendem** tudo. E se **relacionam com os amiguinhos, as professoras. Eles sentem falta quando não vão para creche***” (grifos nossos).

Para a **F-Ípê Amarelo**, “[...] *a educação infantil, para mim, abre muitos caminhos para as crianças, principalmente para as mais pequenas. Elas começam da vida ativa com as outras crianças, professores, a ter mais socialização. Mais ou menos isso*”.

Nas palavras da **F-Ípê Roxo**: “*A relevância está associada ao desenvolvimento e crescimento, auxilia na formação de caráter, de personalidade, ampliação de conhecimento*”.

A maneira como os sujeitos entendem o mundo, a sociedade e o homem direcionam suas decisões, suas escolhas e ações. Por isso, considera-se relevante conhecer e compreender o que a comunidade escolar pensa e sente a respeito das temáticas que envolvem a Educação Infantil.

A concepção de Educação Infantil revelada pelos entrevistados está assentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010, p.12), principalmente as palavras da gestora e das professoras, sendo que a primeira entende que “[...] *a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que oportuniza o atendimento para o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos*”. Entretanto, os direitos garantidos por Lei para a infância não se aplicam na prática, pois a maioria não consegue usufruir direitos básicos, como saúde, alimentação e moradia. Isso aparece nas falas das famílias e de representantes da comunidade, que trazem uma concepção da Educação Infantil como um apoio às famílias. O brincar, entretanto, não é percebido como oportunidade de aprendizado.

É consenso entre os entrevistados que a Educação Infantil envolve, simultaneamente, dois processos: o educar e o cuidar, que na própria rotina pedagógica deve compreender, de forma integrada, ações de cuidado e de educação da criança.

Na próxima subseção, a ideia de criança e infâncias segundo os entrevistados, lembrando que “[...] é preciso conhecer e investir no que é de interesse da criança”, conforme ressaltado por Oliveira (2012, p. 59).

4.3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S) E CRIANÇA: DIREITOS IDEALIZADOS

A Educação Infantil pressupõe um ambiente no qual os sujeitos que nele atuem se preocupem com a maneira como a criança está se percebendo no mundo como sujeito, portanto, um ambiente que busque dar conta de todas as dimensões que envolvem o humano enquanto sujeito social e histórico, criador de cultura. Nesse contexto, cumpre perguntar: O que interessa para a criança? Quais as concepções de infância(s) e criança? O que dizem os profissionais da Educação Infantil e a comunidade escolar?

Quando se pensa em Educação Infantil como prioridade, fala-se de infância, porém, questiona-se, de que infância se está falando? Em suas respostas, os entrevistados trouxeram concepções de uma infância e de criança idealizada como inocente, um ser sem responsabilidades, brincante, feliz, dependente para tudo do adulto.

Compreender a infância como categoria geracional/social, de acordo com Sarmento (2007, p. 36), é reconhecer cada criança como portadora de subjetividade, que age no mundo como sujeito ativo e pode contribuir e propor novos caminhos para as práticas pedagógicas no

cotidiano da Educação Infantil. Isso implica no desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos das crianças em suas necessidades reais, direitos estes garantidos na Constituição e legislação brasileira voltada à educação.

A sociologia da infância faz uma diferenciação semântica e conceitual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc. (SARMENTO, 2003, p. 5).

A infância é uma construção social, ancorada na história, marcada pelo tempo e as condições reais onde se vive a infância. Desse modo, a infância vai se modificando, são, portanto, as infâncias vividas na história e na sociedade. Para Martins Filho (2005), a diversidade de vivências e contextos socioculturais das crianças “[...] permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais” (MARTINS FILHO, 2005, p. 13).

No PPP do CEIM Bairro Caroba (2019), a concepção de criança é uma lição historicamente construída, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos. A criança, como todo ser humano, é um conjunto social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade em um determinado momento histórico.

De acordo com **G-Palmeira** criança é “[...] *um ser inexplicável, não tem o que falar [ficou emocionada] se eu falar já choro [diz ela]. Criança se for ver para o lado profissional, se não tiver criança, não tem professor. Criança é uma vida, é tudo. Ser criança é brincar*”. Essa imagem de criança, que só brinca e serve para dar emprego, confirma que algumas vezes se é pego de surpresa ao responder quem é a criança. Pensando na história da infância e da criança, pode-se pensar o quanto essa concepção interessa a todos, o quanto ainda se tem a dizer desse sentimento, que é tão difícil definir.

A infância, por vezes, é compreendida como aquela que não fala, em seu significado em latim, “*infans*” é registrado pelos muitos nãos. Para Sarmiento (2007, p. 35), “[...] todas as crianças se comunicam desde bebês pelas várias linguagens gestuais, corporais, plásticas e verbais [...]”, assim sendo, não podem passar despercebidas nas instituições de Educação Infantil em suas práticas pedagógicas, ou seja, o reconhecimento da cidadania da criança dentro e fora do CEIM.

A **P-Cedro** tem uma visão na qual a infância

“[...] deve ser a fase onde toda criança recebe proteção, amor, atenção e todas as suas necessidades supridas. É a fase dos sonhos, fantasias e faz de contas e deve ser garantido a

essa criança um ambiente seguro e acolhedor, onde suas maiores obrigações sejam brincar e ser feliz”.

Quanto à fantasia do real, Sarmiento explica que o “mundo do faz de conta” integra a construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição dos significados às coisas. Nessa visão, que a criança só brinca e não tem obrigações, as rotinas diárias nos Centros de Educação Infantil com atividades, auxílio em casa, na família ou em outras atividades não devem ser esquecidas. Segundo Sarmiento (2007, p. 34), essas ações “[...] tornaram-se ocultas na análise da divisão do trabalho e produziram essa ideia comum, afinal ilusória, de que as crianças não trabalham”. O que é confirmado pela resposta de **C-Limão**, ao ressaltar que a “*A infância eu vejo como uma fase de crescimento, que brinca, estuda, ajuda em casa, na escola, faz parte da infância*”. No entanto, cabe destacar que muitas infâncias são negadas pela violência, abandono e miséria, colocando os dias de milhares de crianças distantes do desejo da **P-Cedro**, que sonha uma infância feliz.

Mas qual o conceito de infância se quer considerar? Aqui, parte-se do conceito de infância(s) e criança de acordo com Sarmiento (2007), cuja percepção atenta para o fato de que a infância e a criança sempre foram definidas por aquilo que falta, por aquilo que ela não tem em relação ao adulto.

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, 2007, p. 35).

Quando questionada sobre o que significa infância, **G-Palmeira**, ressaltou que “[...] *a infância a gente tem que fazer com que a criança aproveite, depois cresceu pronto. Eu acho que as crianças não estão tendo infância, estão só na tecnologia, não estão tendo a infância boa que a gente tinha*”. Durante a conversa com a **G-Palmeira**, esta relatou que, no seu ponto de vista, muitas crianças estão deixando o brincar, as interações, por uma infância marcada pelo uso de aparelhos celulares e televisores. Em outras palavras, pelo capitalismo e consumismo como moeda de troca já na infância, o que serve para suprir, algumas vezes, a ausência do pai e da mãe, que presenteiam os filhos com celulares, TV, computadores, para, assim, tentarem preencher o vazio deixado pela necessidade de trabalhar fora, com atividades cotidianas, ou ainda, com o intuito de fazer os filhos felizes. Entretanto, outras crianças têm sua infância marcada pela miséria e pela desigualdade social. Sobre a concepção de criança, a **P-Caroba** entende que “[...] *criança é digna de respeito e de direitos. Respeito a sua singularidade e*

especificidades. Ativas, interativas, manifestam curiosidades e interesses. Fazem escolhas, rejeitam, aceitam, expressam sentimentos. Enfim, tem seu jeito próprio de ser, pensar e agir.

Essas colocações encontram respaldo em Sarmiento (2007, p. 36), quando este ressalta que “[...] as crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas”.

A percepção da **P-Caroba** é a de que a educação da infância precisa engajar-se nesse compromisso, pois é na infância que se inicia o aprendizado de compreender a si, compreender o outro e o mundo. É na infância/criança e suas relações e interações que se produz gradativamente a consciência de quem se é e qual o papel de cada um na sociedade. Para Pinto e Sarmiento (1997), a escola é um espaço privilegiado para a atuação das crianças, pois muitas passam um grande período de suas vidas dentro do CEIM. E nesse espaço, a partir de sua interação com outras crianças, por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos, ou com os adultos, realizando tarefas e afazeres de sobrevivência, elas acabam por constituir as próprias identidades pessoais e sociais.

Conforme a **F-Ipê Amarelo**,

[...] ser criança é poder brincar, correr, é ter liberdade de se expressar, ter uma boa alimentação. É aproveitar, não tem compromisso, não tem muita coisa para fazer. Criança é um serzinho que a gente tem que moldar, ensinando, tendo que botar limite, regras, botando no caminho. É um ser que depende da gente para tudo, alimentação, viver, para tudo.

Entende-se, com Kramer (1999), a necessidade de mostrar regras, limites, trabalhar a disciplina com a criança pequena, mas isso precisa, necessariamente, ser feito de forma lúdica, planejada, pensada e avaliada, pois a criança é capaz “[...] e o espaço de recreação seria, por excelência, um local onde brincar é a atividade privilegiada, não só o brincar, como também muitas facetas que cercam essa atividade” (p. 205).

Para a **F-Ipê Amarelo**, a *Criança é um serzinho que a gente tem que moldar, ensinando, tendo que botar limite, regras, botando no caminho. É um ser que depende da gente para tudo, alimentação, viver, para tudo*, reconhecer a criança como uma pessoa não quer dizer que as crianças não precisem dos cuidados e proteção dos adultos, faz parte da infância. Para corroborar com essa reflexão, Lopes ressalta que:

Considerar a criança como pessoa implica, por outro lado, reconhecer a dependência em relação ao adulto como uma característica definidora da infância. Como parte da estrutura social, a infância está exposta a forças como os outros grupos, porém de maneira ainda mais devastadora pois a criança depende economicamente do adulto|

educação e é jovem demais para reclamar por políticas de proteção (LOPES, 2017, p. 154).

Conforme entende a **F-Ipê Amarelo**, a criança é um ser que se molda, e que depende do adulto para tudo. A rigor, essa visão é uma concepção do século XVII, desenvolvida pelo filósofo inglês John Locke, que considerava a criança como uma “[...] tabula rasa, onde são inscritos a virtude ou vícios, razão ou desrazão, onde o adulto molda a criança como um ser do futuro que vão florescer mais tarde” (SARMENTO, 2007, p. 32).

Já a **F-Ipê Roxo** ressalta que [...] *ser criança é viver a fase de brincadeiras, descobertas, formação de caráter, aprendizado constante, amar etc.*

Na relação de pares, de acordo com Corsaro (2011),

[...] as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social.

Ainda a respeito da criança, para a **F-Ipê Branco**:

[...] *a criança é muito inocente, tudo é inocência. Eles não têm maldade. A infância é a parte mais importante da vida de uma pessoa, não tem preocupação. Nós como pais temos que dar bom exemplo, porque é daí que eles vão seguir a vida deles, e copiando o que os adultos fazem.*

Pensar as crianças como seres angelicais é negar sua condição de sujeitos sociais e históricos, capazes de expressar ideias e sentimentos, que têm o desejo de alterar a escola para que possam ser simplesmente crianças, atores sociais, “cidadãos de pouca idade” (KRAMER, 2003, p. 81).

A inocência da criança se faz presente também na fala da **C-Limão**, ao ressaltar que “[...] *criança para mim é inocência, é a brincadeira, diversão, é iniciação, é vida. Eu vejo a criança como evolução humana. Quando você teve uma qualidade de vida quando criança, educação, você se torna um adulto muito bom*”.

Cumprir observar, nessa última fala, algumas questões. Quando a **C-Limão** se refere à criança como uma “evolução humana”, significa dizer que ela ainda não é completamente humana? Esse questionamento surge a partir das considerações de Sarmento (2007, p. 33), ao ressaltar que “[...] a infância é considerada como a ausência da incompletude ou negação do ser humano completo”.

Já em outra visão, a **F-Ipê Branco** e a **C-Limão** trazem a figura da criança como um ser inocente, o que também se explica por meio das assertivas de Sarmento, para quem “A

criança inocente funda-se no mito romântico da infância como idade da inocência, pureza, da beleza e da bondade” (SARMENTO, 2007, p. 31). Na entrevista com a **C-Caqui**, obteve-se a seguinte colocação:

A criança eu vejo que observa muito, ela é quase um papagaího, tudo que ela vê, ela se desenvolve muito vendo ou um ou outro, então a criança que eu vejo é isto. Ela tem aquela cabecinha, imagina bastante as coisas, ela imita as pessoas e os amigos, a criança fica olhando, mas eles são muito espertos, muito inteligentes. A criança já vem com inteligência, ela observa muito e tira daquela observação aquilo para vida se desenvolver. Observando que ela aprende.

Faz-se importante retomar que as representações da infância foram construídas historicamente e se caracterizam essencialmente pelos traços de negatividade, considerando “[...] a infância como a idade do não: o não-adulto, a não-razão, o não-trabalho, a não-fala. Tais representações se pautam-se no olhar adultocêntrico e reforçam as faltas, as ausências, a incompletude, como se a criança ainda não fosse uma pessoa” (SARMENTO, 2007, p. 33).

Entende-se que reconhecer a criança como sujeito de direitos não quer dizer uma adultização da infância, mas, sim, reconhecer e respeitar suas especificidades. Também se compreende que a criança é um ser social, histórico e cultural que faz parte de uma organização familiar e está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

De acordo com a **P-Caroba**:

[...] a infância é a fase das descobertas, do faz-de-conta, da magia, do brincar, socializar... É nesta fase tão importante da vida humana que se faz essencial valorizar a criança na sua totalidade. Entender suas emoções e manifestações, como também conhecer o seu contexto. Período este, marcado pelo início da formação do seu caráter.

A **F-Ipê Amarelo** entende que: *A infância é um tempo determinado para evoluir, amadurecer, para brincar, para ser criança, uma hora acaba e vem as responsabilidades, compromissos, atividades.*

Na visão da **C-Caqui**:

A infância é onde a gente vai se desenvolver nossas qualidades, nossos objetivos, eu creio que a criança em si, ela precisa bastante um do outro para estar se desenvolvendo. Na infância é muito importante a alimentação, ela se desenvolvendo com os amiguinhos e com a professora também que tem bastante atividades elaboradas, a criança se desenvolve tudo, seu contexto na educação infantil.

Na BNCC, destaca-se a importância de a criança “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 38).

As concepções de infância(s) e criança trazidas pelos entrevistados deixam entrever uma visão idealizada, romântica, como se todos fossem felizes, brincantes, inocentes e não lhes faltasse nada.

Em relação a isso, Sarmiento ressalta que

As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, serem estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania, isto é, a divisão social do trabalho, a repartição da riqueza, as práticas de consumo, por um lado, e a organização política, os direitos de participação eleitoral e as estruturas de poder e autoridade na comunidade, em geral, por outro (SARMENTO, 2008, p. 22).

Desse modo, verifica-se que não existe uma única concepção de infância e criança, mas infâncias plurais, em diferentes contextos culturais e sociais. Desse modo, afirma Siqueira (2011) que:

[...] a infância é, de fato, uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico e a criança é, de fato, um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (SIQUEIRA, 2011 apud CORDEIRO, 2018, p. 56).

Uma característica da sociologia da infância é perceber e estudar a relação de pares, coisas que as crianças só fazem entre elas, no universo delas. Ao mesmo tempo, retomando as considerações de Sarmiento (2007), a infância é tida como uma geração, um grupo social do tipo geracional, uma nova categoria.

Pode-se pensar, então, que as concepções das famílias, da comunidade e dos professores acerca de criança e da infância são um mosaico de ideias e de óticas diferentes. O trabalho pedagógico da Educação Infantil pauta-se, portanto, em uma concepção de infância e de criança como elemento imprescindível quando se pensa em uma proposta pedagógica.

Reafirma-se, ainda, que é preciso questionar a serviço do quê e de quem se exerce o papel de comunidade escolar, lembrando que este tem como finalidade promover o “[...] desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996), contudo, cabe reiterar as perguntas: a favor do quê, para quê, para quem?

O trabalho pedagógico na Educação Infantil pauta-se em uma concepção de infância e de criança como elemento imprescindível quando se pensa uma proposta pedagógica. Segundo Bujes (2000), pressupõe:

Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tornaram-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente (BUJES, 2000, p. 27).

A concepção de infância e de criança que as professoras constroem determinam as suas práticas e essa forma de ver é constituída no dia a dia, embasada nas concepções que estão por trás do trabalho de cada uma delas. Contudo, é no cotidiano, junto às crianças, que essa concepção ganha visibilidade, desse modo, faz-se necessário reler a história para que o presente possa ser mudado e outro futuro seja construído, diferente de uma visão determinista que impede ver a infância como um tempo social da vida que se difere em cada sujeito, pois que este é determinado pelo contexto social, comunitário e familiar onde vive.

4.4 SER CRIANÇA? EU GOSTO DE FAZER NO CEIM... O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Nesta seção são apresentadas as vozes das três crianças que participaram desta pesquisa. Os encontros foram organizados fora do CEIM Bairro Caroba com a autorização das famílias, que contribuíram, assim, com os estudos relatados nesta dissertação. A participação das crianças foi uma maneira de conhecer e compartilhar o que pensam sobre ser criança, o que mais gostam no CEIM e como gostariam que fosse sua escola.

A Sociologia da Infância tem contribuído significativamente para a percepção das crianças como atores sociais que estabelecem interações significativas com pessoas e instituições, ao mesmo tempo que desenvolvem estratégias de participação no mundo.

Para Sarmiento (2007), falar e pensar na criança e sua infância significa saber como vivem e pensam as crianças sobre elas mesmas e sobre várias instâncias que compõem seu aspecto social. De acordo com o autor, faz-se necessário entender as crianças e seus mundos a partir de seus próprios pontos de vista.

De acordo com o Art. 2º da Lei 13.960, de dezembro de 2019, “Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2019, n.p.).

Como sujeitos, as crianças são protagonistas da própria história, o que significa considerá-las como informantes competentes neste estudo voltado para a Educação Infantil.

Nesta direção, Corsaro (2011, p. 15) afirma que: “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes

sociais e grupos de idade”. Nesse sentido as crianças são membros e operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Isso porque, entende-se o CEIM como espaço onde as crianças podem viver descobertas, aventuras, ludicidade, identidade, aprendizagens e conquistas sociais. Dessa forma, o CEIM acaba se tornando um espaço ou território para que as crianças vivam suas infâncias. Nesse sentido, questiona-se com Arroyo se “[...] cabe perguntar se as próprias crianças seriam responsáveis pela diversidade de formas de viver sua infância” (ARROYO, 2008, p. 134).

Nesta dissertação, as crianças participantes são identificadas com nomes de personagens infantis escolhidos por elas: Cinderela, 6 anos, do pré-2; Bela, 5 anos, do pré-2, e Homem Aranha, 4 anos, do Maternal-2.

As conversas, que incluem entrevistas individuais e em grupo de discussão, garantiram a participação de crianças que ainda não dominam a escrita, por esse motivo, suas falas foram transcritas. Quanto aos desenhos, não se teve, aqui, a intenção de realizar uma análise, apenas conhecer um pouco do que elas pensam sobre ser criança e sobre a instituição escolar que frequentam.

Para Teixeira, Larossa e Lopes (2006, p. 17):

Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura deste.

Buscou-se, neste estudo, ser o mais fiel possível na transcrição das conversas, para que não houvesse a arrogância de se colocar no lugar das crianças e ser suas porta-vozes. Em um segundo momento, destaca-se a proposta da representação, por meio de desenhos, das respostas para as seguintes perguntas:

1. O que é mais legal em ser criança e o que não é legal?
2. O que mais gosta de fazer no CEIM?
3. Como gostaria que fosse teu CEIM?

Sobre as entrevistas realizadas com crianças, seguiu-se o exemplo de Carvalho *et al.* (2004, p. 299), cujas colocações indicam o caminho seguido: “Não temos a pretensão de fazer análises dos desenhos, mas sim de trazer as representações dos diálogos realizados com as crianças”.

Quando questionadas sobre “O que é mais legal em ser criança?”, as crianças pesquisadas fizeram as seguintes colocações:

Bela - [...] *eu amo a natureza, amo correr, brincar, andar de bicicleta, pular na poça de lama também, parquinho e amo dormir com a minha mãe, de ficar na minha casa. Eu não gosto que minha mãe me surre [deu uma bela risada].*

A princípio, é preciso compreender que as crianças são “[...] sujeitos sociais e culturais que elaboram modos de pensar, sentir, saber, fazer e dizer próprios” (MARTINS FILHO, PRADO, 2011, p. 4). Dito isso, a representação sobre o que é mais legal em ser criança surge espontaneamente, ou seja, sem muito pensar, Bela faz um desenho repleto de significados para ela (Figura 2).

Figura 2 - Representação da Bela sobre o mais legal em ser criança



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sabe-se que as crianças, em geral, gostam de desenhar e, em suas produções, a criatividade e as emoções ficam evidentes. Para Cinderela, por exemplo, o mais legal é: “[...] *eu da natureza, gosto de ir no sítio com minha família, adoro comer fruta no pé, gosto de brincar com minhas amigas. Eu não gosto de ver as pessoas sofrerem e nem as crianças*”, e essa ideia está representada em seu desenho (Figura 3).

Figura 3 - Representação da Cinderela sobre o mais legal em ser criança



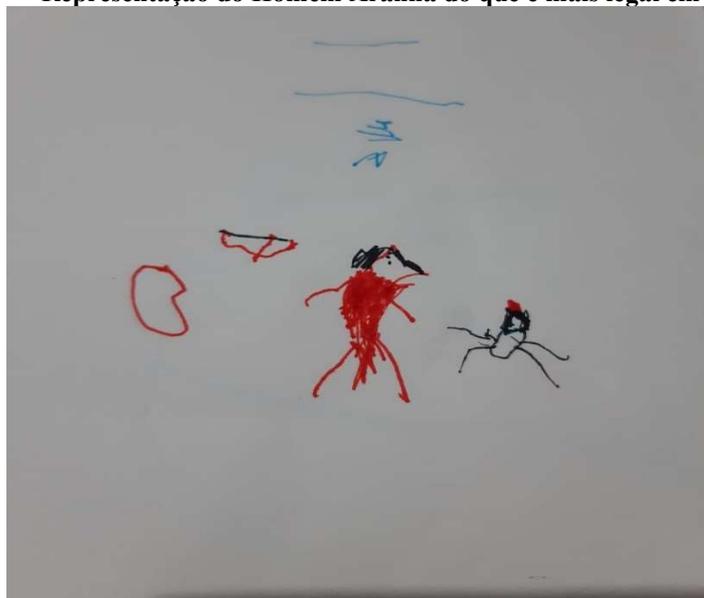
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao serem questionadas sobre o que mais gostam de fazer no CEIM, as três crianças que participaram desta pesquisa disseram: *“Eu gosto de brincar no parque”*.

Quando perguntadas sobre onde estavam os amigos, Bela respondeu: *“[...] eu brinco sozinha, não tinha amigos ainda”*.

Para o Homem Aranha, é bom ser criança: *“[...] eu gosto de tudo de criança”*. Nessa fala, observa-se *“[...] a infância como condição do ser criança”* (KUHLMANN, 1998, p.15). Na Figura 4, a representação do Homem Aranha sobre o ser criança.

Figura 4 - Representação do Homem Aranha do que é mais legal em ser criança



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os desenhos das crianças são atos comunicativos, o Homem Aranha é um menino que ama brincar com seus bonecos super-heróis e transportou essa realidade para o papel. Quanto à Bela, o que ela mais gosta no CEIM está registrado em seu desenho, conforme se observa na Figura 5.

Figura 5 - Representação da Bela sobre o que mais gosta no CEIM



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para Cinderela, o CEIM é “[...] lugar de brincar com as amigas, com a professora, gosto de brincar no parque, quando fiz um bolo com a minha professora, foi muito legal [muito entusiasmada]”. Seu desenho traduz o CEIM, os amigos, a natureza e as relações que se estabelecem e são significativas para Cinderela (Figura 6).

Figura 6 - Representação da Cinderela sobre o que mais gosta no CEIM



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Reitera-se que as crianças aprendem umas com as outras quando compartilham espaços comuns, e o brincar e o brinquedo são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. As brincadeiras são também reflexões e interpretações das crianças sobre situações vividas no cotidiano.

Quanto à fantasia do real, Sarmiento (2004, p. 16) enfatiza que “[...] a dicotomia realidade fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados”. Explica, também, que o “[...] mundo do faz de conta” faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição de significados às coisas. Durante o trabalho da pesquisadora como docente da Educação Infantil, esta já observou que as meninas, quando brincam com bonecas, as levam ao médico, preparam o banho, falam que a criança tem se alimentado pouco. Desse modo, na fantasia, recriam situações vivenciadas no cotidiano, no mundo real.

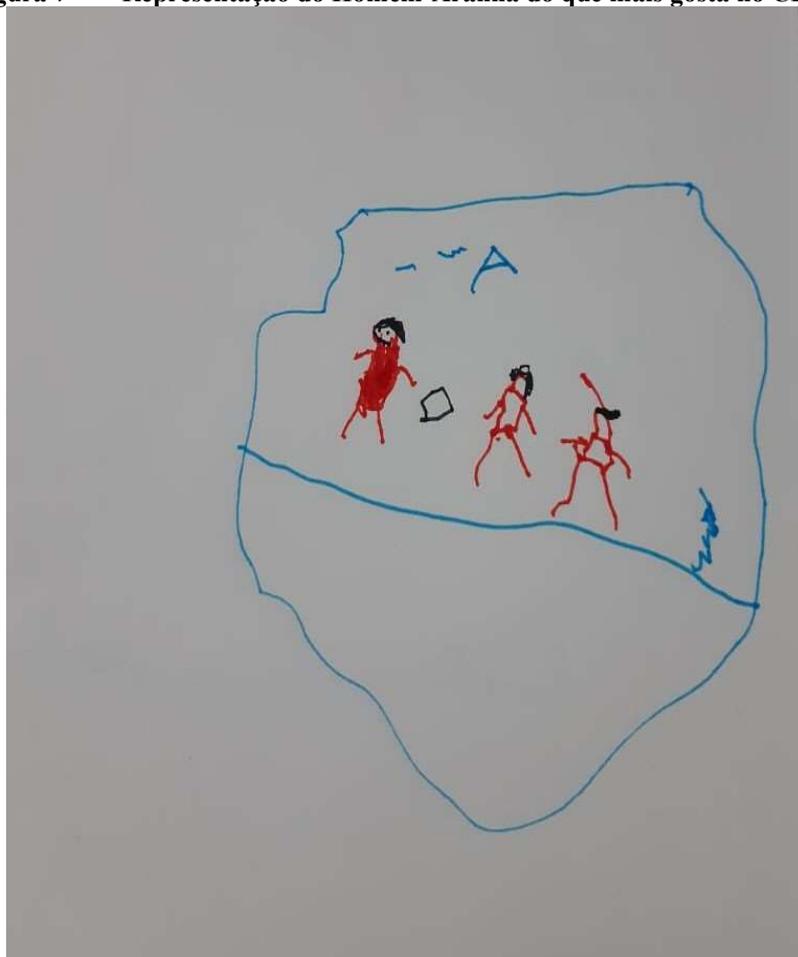
As crianças participantes desta pesquisa também contemplam alguns espaços específicos, o interesse comum pela natureza, brincadeiras ao ar livre, flores, árvores e a preocupação com os cuidados consigo e com a natureza. As crianças, no brincar, caracterizam as diversas formas de se divertir e as representaram em seus desenhos. Disseram gostar de bonecas, jogos de montar, bonecos e carros, mas o contato com a natureza se destacou.

Retomando os dados relativos aos entrevistados da comunidade escolar, ressalta-se que, para professores, gestora, pais e comunidade a criança é percebida como um ser que aprende nas interações e brincadeiras e isso fortalece a importância das brincadeiras no pátio, das interações e as aprendizagens que esses momentos proporcionam. O brincar acentua o desenvolvimento cidadão desses sujeitos e revela muito da sua realidade social e cultural. Por essas razões, nos Centros de Educação Infantil, o brincar também pode contribuir para identificar alguma situação de violência vivida ou vivenciada no cotidiano de crianças que são “afetadas pela cultura da violência” (MARQUES; WACHS, 2015, p. 15).

No bairro onde está localizado o CEIM não há locais para o lazer das crianças, uma realidade bastante identificada nos centros urbanos, em grande parte carentes de espaços destinados ao público infantil.

No desenho elaborado pelo Homem Aranha (Figura 7) destaca-se a brincadeira com os amigos, uma atividade prazerosa que reflete a alegria de ter os amigos por perto e poder dividir o seu dia com eles.

Figura 7 - Representação do Homem-Aranha do que mais gosta no CEIM



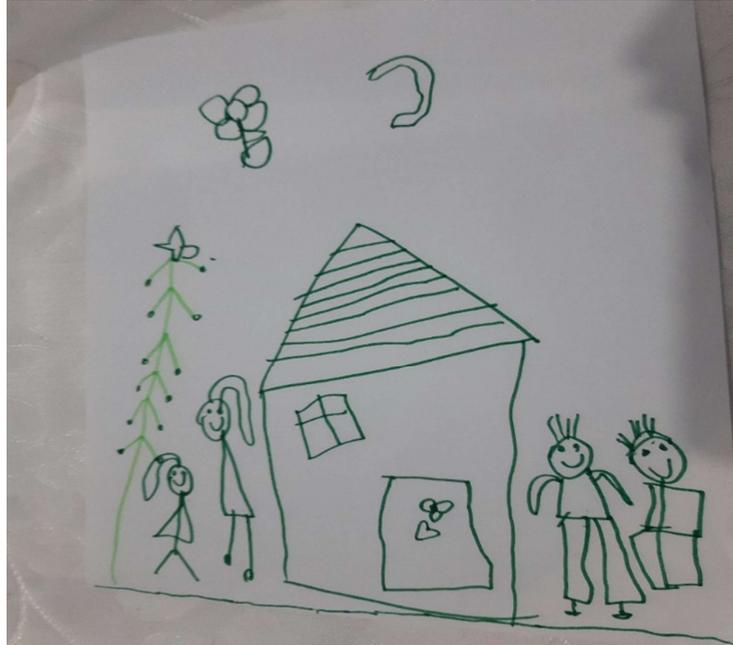
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando questionado sobre o que gosta no CEIM, o Homem Aranha falou: “*Eu gosto na minha creche de brincar com meus amigos*” e, ao ser solicitado, desenhou o CEIM e seus amigos.

As lembranças pessoais de Bela têm prioridade em seu desenho, pois, quando lhe foi solicitado que desenhasse como gostaria que a sua escola fosse, ela desenhou a própria casa: “*Eu quero desenhar minha casa, eu e minha mãe, [meu pai não cabe do lado, mesmo eles não ficam juntos mesmo]*”, comentou. Também desenhou o pai e o namorado da mãe.

Cumpramos observar que a Bela vive a realidade das transformações de sua família e participa dessas mudanças. Para Corsaro, “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (2011, p. 31). Conforme identificado no desenho (Figura 8) e na fala de Bela, não se pode negar que as crianças internalizam e vivem as preocupações do mundo adulto.

Figura 8 - Representação de Bela de como gostaria que fosse seu CEIM



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Depois disso, Bela pediu para fazer um segundo desenho (Figura 9), colocando nele o que gostaria que houvesse no CEIM: “*Eu queria um lugar para comer com meus amigos e poder sair da sala*”. É indiscutível que as crianças gostam de ser livres, que não gostam de ficar em salas, muitas vezes tão pequenas que se torna quase inviável a brincadeira. Ainda, muitas crianças permanecem em tempo integral no CEIM, uma rotina semanal que precisa ser a mais agradável possível, com momentos de aprendizagens, experiências significativas e interações.

Figura 9 - Representação de Bela de como queria o CEIM



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No CEIM Bairro Caroba não há refeitório, e a Bela sabe dessa necessidade, trazendo presente em seu desenho as refeições com os colegas.

Considerar a criança como o “[...] ser social que ela é, sujeito de sua história e também produtora de cultura” (KRAMER, 1999, p. 244) é o que se pode verificar na representação (Figura 10) de Cinderela, que deseja uma escola grande e muitos amigos para compartilhar do direito a Educação Infantil.

Figura 10 - Representação de Cinderela de como queria o CEIM



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando questionada sobre o que a escola representa, Cinderela respondeu que “[...] *minha escola tem pula-pula, parque, TV, muitos brinquedos e quebra cabeça, é bem grande*”.

Durante o trabalho com as três crianças, a pesquisadora conversou sobre o que os adultos lhes pedem, ou seja, se alguém solicita a opinião dessas crianças. Bela respondeu que “*Os grandes não falam nada para criança*”, comentário feito de forma convicta. A resposta do Homem Aranha também chamou a atenção ao exclamar: “*A gente é criança!* O modo como o disse foi em tom de admiração, como se perguntasse à pesquisadora: “*Você não sabe?*” Isso é coisa de adultos!

O “*mundo do faz de contas*” integra a construção, pela criança, da sua visão de mundo e da atribuição do significado às coisas (MARTINS FILHO, PRADO, 2011, p. 50). É o que se pode observar no desenho do Homem Aranha (Figura 11) sobre como gostaria que fosse o CEIM que frequenta.

Figura 11 - Representação do Homem-Aranha como queria o CEIM



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao ser questionado como gostaria que fosse o CEIM, o Homem Aranha, do Maternal 2, respondeu: *“Eu queria que fosse um parque de diversões para brincar com meus amigos”*, com isso, as brincadeiras e interações foram confirmadas, tanto nos desenhos quanto nas falas das crianças.

Kramer (2007, p. 272), que reconhece como característico da infância o “[...] seu poder de imaginação, fantasia, criação”, entendendo, contudo, as crianças “[...] como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira do avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem”.

Cabe lembrar que construir contextos que permitam à criança se manifestar é fundamental para que se perceba seus pontos de vista. O desenho, a brincadeira e as interações são elementos que possuem essa característica reveladora das concepções infantis. Durante a conversa, foi possível observar o interesse das crianças em ajudar e serem ouvidas, em poder expressar suas opiniões.

Reitera-se que a prática do desenho teve por objetivo captar o que pensam as crianças sobre seu cotidiano no espaço do CEIM e o que é ser criança. De acordo com Gobbi (2009, p. 74): “A perspectiva de que os desenhos infantis também podem ser considerados documentos

deve-se ao peso que adquirem como informantes que são sobre determinados momentos históricos e sobre a infância existente nestes contextos”.

Desse modo, compreender o contexto investigado foi um dos fatores que mais contribuíram para que as análises pudessem ser realizadas na perspectiva que propõe Sarmiento (2004), de olhar a criança como um ser único, com capacidades e dificuldades específicas. Significa ver a criança como um indivíduo que produz cultura, mas que também é marcado por ela, e que essas marcas devem ser reconhecidas em suas diversas manifestações, inclusive no ato de desenhar. E, sobretudo, olhar a criança com olhos de criança.

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1999, p. 277).

Reconhecer as crianças como sujeitos de direito pressupõe alguém dotado de direitos e capacidades para participar do próprio processo de desenvolvimento pessoal e social. Assim, defende-se, aqui, que suas contribuições são importantes para a realização das sugestões dos entrevistados.

De acordo com Marques e Wachs (2015, p. 102-3):

As crianças estão atentas a tudo o que acontece à sua volta, e o compromisso de pais e educadores não se restringe a ser meros espectadores nessa leitura de mundo feita por elas, mas de mediadores no processo reflexivo acerca daquilo que estão percebendo, ou seja, os adultos precisam ajudá-las a refletir sobre isso.

Observa-se, também, que as crianças trouxeram a importância da amizade em seus desenhos e falas. Gobbi (2009) traz uma reflexão acerca do desenho e da oralidade, uma vez que essas práticas revelam a visão e a concepção das crianças diante de seu contexto social, histórico e cultural. Dessa forma, a autora conjuga a produção do desenho com a oralidade e alerta para a importância daquilo que é falado durante a produção do desenho, o que contribui para a apreensão da fala das crianças.

Na pesquisa com as crianças, ficou evidente que estas percebem as necessidades existentes no bairro e no CEIM Bairro Caroba, a exemplo da construção de espaços de lazer, no CEIM, mas também no bairro, com parques, árvores, ressaltando os cuidados com o meio ambiente, o respeito e o diálogo entre toda a comunidade escolar.

Quando Cinderela falou “*eu não gosto de ver o sofrimento das pessoas*”, se referia às desigualdades ao acesso a bens de consumo básicos para sobrevivência, da violência vivenciada

por tantas crianças, ao descuido e à falta de proteção a que estão sujeitas, pois elas percebem tudo o que ocorre a sua volta (GOBBI, 2009).

As vozes das crianças confirmaram que o brincar é fundamental para a construção da cidadania na infância. É no brincar que aprendem a dividir, a cooperar, a inventar, a construir, a sonhar, entre outras situações. É nesse processo pedagógico do cuidar e do educar, nas interações e nas brincadeiras, que se aprende a respeitar e a buscar formas de superar as desigualdades tão presentes no cotidiano de muitas crianças.

A criança é um sujeito do processo, desse modo, vale ressaltar, conforme Kramer, que

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

A pesquisa com as crianças demonstra a necessidade de se compreender como a criança pensa e concebe o mundo, seus interesses, o que vive e o desejado, sua participação nos contextos em que estão inseridas. Segundo Faria, Demartini e Prado (2009, p. 35), “[...] não basta dar, apenas, voz à criança, é necessário interpretá-la à luz das ciências sociais”. Isso porque, elas são uma mistura da elite e expressões vividas no plano das relações sociais de produção.

4.5 A COMUNIDADE ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA-CIDADÃ

O objetivo desta subseção foi reconhecer e explicitar a importância da participação da comunidade escolar no espaço da Educação Infantil no compromisso com a cidadania e no reconhecimento da criança como um sujeito ativo nesse processo. Entende-se que a educação da infância precisa assumir esse compromisso e desenvolver práticas que visem à participação da comunidade escolar e no que se refere à formação da criança cidadã. Isso porque:

Aquilo que é vivido pelas crianças na Educação Infantil tende a deixar marcas em suas ideias e sentimentos, em suas ações e interações, contribuindo para que assumam ou não compromisso com a mudança social. Os adultos têm papel relevante nas experiências vividas por elas no ambiente escolar (MARQUES, 2015, p. 102).

Conhecer o que está previsto no PPP do CEIM Bairro Caroba, defender a participação e compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir e, ainda, escutar seus gostos ou preferências são condições para compreendê-las como grupo humano. Gadotti (2004, p. 16) aponta que “[...] todos os segmentos da

comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham para intensificar seu envolvimento com ela, e, assim acompanhar a educação oferecida”.

Cidadania infantil pode ser problematizada, então, com o direito à participação⁶ infantil, categoria que foi elencada pelos entrevistados. Na voz dos sujeitos que participaram desta pesquisa, as concepções de cidadania foram categorizadas como direitos da criança. Todavia, no momento do diálogo com os entrevistados, estes relataram não ter ouvido falar sobre cidadania na infância, criança cidadã ou sociologia da infância.

Para a **G-Palmeira**: *“Eu nunca ouvi falar sobre cidadania da infância e nem sobre sociologia da infância, participo das formações, mas não posso te responder”*. Entretanto, ressaltou: *“[...] entendo os direitos das crianças e que tem seus deveres”*, complementando que *“Ela [a criança] tem o direito de ser criança, respeitar as fases dela”*.

Considera-se na fala da **G-Palmeira** que mesmo participando de vários encontros de formação, esta ressalta não ter conhecimento sobre a sociologia da infância, criança cidadã, mas reconhece que se deve respeitar a criança como sujeito de direitos. Sendo o CEIM e toda a comunidade escolar reconhecidos como intuições com funções educacionais, sociais e políticas que influenciam na formação da criança cidadã, isso pressupõe um conhecimento dessas concepções.

Para a **F-Ipê Branco**: *“Eu nunca ouvi falar, mas eu acho que é formar o cidadão, uma boa pessoa, um cidadão do bem, que poderia um dia **ajudar na comunidade** e até mesmo pelo CEIM, uma criança que estudou ali”* (Grifos nossos).

Partindo do pressuposto que a cidadania da criança terá sempre implícita a noção de participação infantil, a participação da criança em cenários que possam valorizar a sua voz, procura-se promover a imagem da criança-cidadã socialmente comprometida e fomenta-se a compreensão das diversas linguagens da infância, desse modo, uma formação para a cidadania da infância é assunto de extrema relevância para os profissionais da educação e para a sociedade. O conceito de cidadania trazido pelas DCN (2013) reflete isso:

As Diretrizes nos trazem uma reflexão sobre o conceito de cidadania a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de

⁶ O Orçamento Participativo Criança (OP Criança) da cidade de Fortaleza pode ser citado como uma tentativa de exercício desse direito à participação. As crianças que se interessassem tinham a possibilidade de participar do processo do OP em horários adequados, com pedagogos e com propostas de metodologia que envolvia a organização por faixa etária e metodologias com desenhos e trabalhos em grupos. Guardadas algumas críticas quanto ao treinamento dos profissionais, ao processo de condução de “educadores” e a algumas metodologias utilizadas, a idealização do OP Criança, em tese, configurou-se em um exercício do direito à participação. Outra questão que pode ser citada, mas ainda extremamente delicada, é o depoimento de crianças em quaisquer processos judiciais e administrativos que as envolvam.

uma característica - para usar os termos de Hannah Arendt - essencialmente “social”. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas (BRASIL, 2013, p. 18-19).

A participação infantil na organização pedagógica da escola é um caminho incontornável dessa renovação como uma instituição democrática e novas formas de convívio com a comunidade escolar.

Nesse sentido, o estudo da Sociologia da Infância abraça conceitos de protagonismo infantil e cultura de pares, uma vez que são dois exemplos de participação da criança na sociedade, o que trouxe a **F-Ípê Amarelo**, quando fala:

*No meu modo de pensar seja **envolver** a criança na cidadania, na comunidade, ir para o CEIM, envolvendo com outras pessoas, convivendo com outras pessoas e isso já começa na creche. Ter **direito de participar** do CEIM e muitos não conseguem a vaga e isso faz a diferença na vida deles de conviver com outras professoras, crianças e no desenvolvimento. (**Grifos nossos**).*

Cabe lembrar, aqui, o que diz a BNCC a esse respeito, ou seja, que é necessário

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, 2018, p. 38).

A criação de espaços de participação infantil possibilita, em simultâneo, uma inserção social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa. Conforme a Lei nº13257, disposto no Art. 4º, do ECA, no Parágrafo Único:

A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (2016, s/p).

Corroborando com o marco da criança cidadã, destaca-se a Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada no final da década de 1980. Além de ser reconhecida como sujeito de

direitos, a criança passou a ser considerada um ator político da própria história, porém, ainda há pouco reconhecimento de seu novo status nas instituições sociais.

Na percepção da **P-Caroba**:

[...] entendo que cidadania infantil, é ensinar desde cedo a criança refletir, pensar e já questionar sobre como é o respeito com o ser humano, indiferente da sua classe social, do seu modo de vida. Como acontece o respeito, a colaboração, a vivência e a importância da família nas suas diferentes configurações. A vivência e o respeito com a natureza, como preservá-la, o cuidado com os diversos animais. É ter direitos e deveres e esse pensamento é preciso ter desde cedo.

Já para a **C-Caqui**:

[...] a criança já nasce cidadão, tem os direitos das crianças como nós, direitos de ir e vir, de ir à escola, de brincar, de desenvolver, de alimentação, direito um médico, psicólogo, conforme o estatuto da criança. O parque é defasado, estrutura física não é boa, é pequeno. Um local deveria ser melhor, com refeitório, parques adequados, brinquedos para ajudar no desenvolvimento e autonomia.

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada pelas Nações Unidas em 1989, encorajou organizações governamentais e ONGs a considerarem a participação das crianças. Desse modo, considera-se importante refletir um pouco acerca do Direito à participação infantil, dada a proximidade de seus conteúdos, mesmo não sendo coincidentes, para, em seguida, retomar o pensamento sobre a cidadania infantil.

Na leitura do Projeto Político Pedagógico do CEIM (2019), procurou-se conhecer as concepções de sociedade, Educação Infantil, criança e cidadania e as reflexões sobre as experiências de participação da comunidade escolar (alunos, professores, famílias das crianças, funcionários etc.) nesse Centro de Educação Infantil do município de Lages.

Todavia, a aceitação da voz das crianças como expressão de sua participação na sociedade demanda esforço por parte dos adultos e ultrapassa a simples habilidade de escutá-las. Isso requer empenho ainda maior para aceitar que as crianças têm muito a dizer, que têm vontades, sentimentos, pensamentos e, para tal reconhecimento, torna-se necessário a valorização e a aceitação de sua participação⁷, o que vai se fazendo um aprendizado.

⁷ Participação, para Freire (1976), é cultura. Quando homens e mulheres, em situações-limite, compreendem a realidade, podem desafiá-la e procurar soluções. Na participação, os sujeitos enchem de cultura os espaços geográficos e históricos, pois a educação (libertadora) não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.

Para a **C-Limão**: “[...] a cidadania na infância começa em casa e aprende mais na escola. Os costumes que você ensina para seus filhos, não jogar lixo no chão, respeito com pai e mãe, cumprimentar as pessoas na rua, respeitar as pessoas, respeito no trânsito”.

Para formar para a cidadania crítica, Libâneo (2004, p. 8) enumera atitudes e valores relevantes, bem como, a incorporação de conteúdos às lutas das organizações e movimentos sociais populares, ou seja:

A escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos para que se tornem críticos, para se engajar na luta pela justiça social e pela solidariedade humana. A preparação para o exercício da cidadania incluindo a autonomia, a participação e o diálogo como princípios educativos, envolve tanto os processos organizacionais internos da escola como a articulação com os movimentos e organizações da sociedade civil. Muitas escolas adotam formas de gestão participativa e incorporam nos conteúdos escolares as lutas dos movimentos sociais organizados pela moradia, salário, educação, saúde, emprego etc.

Na percepção da **P-Cedro**:

[...] entendo que todos os valores que queremos construir em um indivíduo inicia na infância. Quando falamos em cidadania não é diferente, a bíblia nosso livro por excelência nos afirma que devemos ensinar o caminho que a criança deve andar e até quando ficar velha não se desviará dele. Ensinar cidadania aos pequenos é criá-los com responsabilidades, inculcando na mente deles o valor do respeito.

Observa-se, especialmente, que as compreensões sobre a cidadania e a cidadania na infância que permeiam as respostas dos entrevistados são limitadas, suscitando necessidade de clareza e aprofundamento das diferentes dimensões que envolvem o conceito de cidadania. Em outras palavras, conhecer para compreender seu protagonismo na transformação social.

Na perspectiva de Ferreira (2004, p. 51):

- a) Cidadania implica o reconhecimento e a concretização dos direitos civis, políticos e sociais.
- b) Cidadania requer a prática de reivindicação, com a ciência de que o interessado pode ser o agente destes direitos;
- c) O exercício da cidadania requer o conhecimento dos direitos e também dos deveres;
- d) Cidadania implica sentimento comunitário, em processos de inclusão.
- e) A prática da cidadania apresenta-se como instrumento indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, cabe a todos compreender a cidadania independentemente de onde se vive, de classe social, gênero ou etnia, entre outros, para que a prática esteja assegurada no direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda, cada vez mais, a todas as pessoas. Pode-se, assim, colaborar para que ações se desenvolvam de modo consciente, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.6 CONTEXTO SOCIAL: VISÕES CONTRADITÓRIAS

Nesta subseção, destaca-se o que está previsto no PPP do CEIM com relação à participação da comunidade escolar e o diálogo com os sujeitos entrevistados nesta etapa da pesquisa. Quem pode dizer das necessidades de um bairro senão seus próprios moradores? Ainda, entende-se que o CEIM não pode ignorar os conhecimentos e anseios que a comunidade possui, nem as dificuldades pelas quais ela passa.

Ressalta-se, desse modo, a necessidade da conscientização da importância da participação da comunidade na vida do CEIM e de o CEIM estar presente no dia a dia da comunidade, só assim, todos os envolvidos poderão engajar-se em projetos que favoreçam os interesses coletivos voltados para o compromisso com a cidadania.

Para compreender como se processa isso no espaço pesquisado, as entrevistas tiveram início com os seguintes questionamentos: Como você vê a realidade das crianças, famílias e comunidade que frequentam ou vivem nos arredores do CEIM? Como você vê as relações entre o CEIM, famílias e comunidade do bairro Caroba?

No PPP do CEIM, uma afirmativa remete à reflexão: “O público envolvido com o CEIM Caroba não se trata mais de uma comunidade totalmente carente, na grande maioria contam com os programas do Governo Federal, como o bolsa família”. Contudo, essa afirmação não vem ao encontro das respostas obtidas com as professoras desse Centro de Educação, conforme exposto na sequência deste texto.

Na visão da **P-Cedro**:

A realidade vivida pelas famílias no bairro Caroba, não é diferente da realidade dos demais bairros da cidade. Meninas sendo mães cada vez mais cedo, sem noção da responsabilidade desse ato. São jovens que vem de famílias desestruturadas e lançam sobre a escola o dever dessa responsabilidade. Também contamos com pais responsáveis que participam do desenvolvimento da criança e estão sempre presentes e dispostos a ajudar.

A **P-Caroba** ressalta que:

Desde a época em que iniciei no CEIM Caroba até o presente ano posso dizer que houve pequenos avanços. Exemplo, as condições econômicas da comunidade parecem mais favoráveis e é mais visível o próprio desenvolvimento do bairro. Mas, ainda há necessidade de um envolvimento maior entre escola e comunidade para o enfrentamento por exemplo, de uma possível ampliação dos espaços físicos da creche, o que é tão necessário às crianças e ao corpo docente para uma prática de trabalho mais efetivo. Penso que a comunidade do bairro Caroba precisa ser despertada para isto.

Para essas professoras, as condições econômicas melhoraram com o passar dos anos, entretanto, as condições de saneamento, pavimentação, desemprego ainda são fatores enfrentados no cotidiano dos moradores.

Na percepção da **P-Araucária**:

[...] nossa comunidade é periférica, a maioria tranquila, mas tem violência, uso de drogas, crianças em famílias com o mínimo para sobreviver e depende do bolsa família. Temos muitos desempregados, aqueles que reclamam, outros que ajudam. Temos que envolver os pais para poder chegar até um envolvimento com a comunidade. Temos crianças que vem para o CEIM por causa da alimentação, outros até vem para estudar, mas na maioria das vezes são crianças empobrecidas. Nosso CEIM precisa de melhorias, espaço físico, nossas crianças não têm um parque para as crianças brincar, uma área de laser, brincam na rua, local sem segurança.

A partir da visão da **P-Araucária**, constata-se que, por fazer parte da comunidade, esta tem uma percepção diferente da realidade social, econômica e familiar enfrentada pelos moradores, divergindo das demais professoras, que residem em outros locais da cidade e se deslocam ao bairro Caroba para trabalhar no CEIM. Confirmando as situações que passam despercebidas em nossa sociedade, Marques e Wachs (2015, p. 8) chamam à reflexão: “Mas, a violência está tão próxima do nosso cotidiano que quase a consideramos natural. Como se sempre tivesse sido assim”.

Nesse sentido, pode-se evidenciar que a **P-Araucária** e os representantes das famílias e da comunidade têm uma concepção similar. Na fala da **F-Ipê Amarelo** a comunidade é composta por:

Famílias desestruturadas, carentes, empobrecidas, bem carentes. E o nosso bairro é afastado e o poder público não se importa. Devia ter mais espaços de laser para as crianças, parquinhos, eu acho que é um pouco abandonado.

De acordo com Corsaro (2011, p. 278):

De todos os fatores que contribuem com os problemas sociais das crianças, a pobreza é o mais penetrante e maléfico. A pobreza claramente rouba a infância e, com frequência, as próprias vidas de muitas crianças no mundo em desenvolvimento.

A **F-Ipê Branco** também se posiciona a esse respeito, situando que “*Famílias com dificuldades, separação. Muitas crianças vão para escola para comer, nem sempre a gente pode dar as coisinhas boas para eles. E tem até gente pior que nós, que passam mais necessidade ainda*”. Já para a **F-Ipê Roxo**, “[...] *umas famílias desestruturadas, outras muito desestruturadas, condições financeiras reduzidas e outras sem acesso ao conhecimento*”.

Na percepção da **C-Caqui**:

A nossa realidade é ruim porque falta alimentos em muitas casas, os pais trabalham e ganham muito pouco, crianças sem roupas e calçados e no inverno e nas férias piora a situação. Casas precárias. A gente se via apertado porque tinha três filhos, um litro de leite dava para três mamadeiras. As crianças iam para creche isso era uma economia para nossa família e assim para tantas famílias. A creche é o lugar que nossos filhos estavam bem alimentados. E ainda tem gente com maiores dificuldades em nossa comunidade.

As infâncias marcadas pela desigualdade social que afeta as crianças antes do nascimento, falta de condições de moradia, baixa renda familiar, que causa impacto na saúde da mãe e do bebê, e precariedade no saneamento básico são privações para muitas das crianças em Lages e de tantos outros lugares do Brasil. Quando se assiste aos noticiários da mídia local e nacional, pode-se identificar o contínuo desrespeito com as crianças e suas infâncias, desrespeito vivenciado na falta de acesso à Educação e aos bens básicos para a sobrevivência digna.

Dornelles e Marques (2015, p. 295) corroboram com a realidade vivida por muitas crianças e suas infâncias salientando que esse processo é histórico relacionando-se “[...] aos infantis que no século XVII estiveram expostos nas rodas, e que hoje estão expostos nas ruas; são as crianças pobres, abandonadas, pedintes e marginalizadas, sem acesso às novas tecnologias, à moradia e ao afeto”. Essas crianças estão, portanto, “[...] à margem de tudo, mas sobrevivem. Resistem! E continuam vivendo sem a proteção e sem o cuidado do adulto”.

Desse modo, busca-se fundamento em Arroyo (2004, p. 110), quando sugere

[...] que não podemos esquecer de olhar para as trajetórias humanas e escolares dos educandos e tentar entender como vão tecendo seu direito à escola, ao estudo, ao conhecimento, à cultura [...]. Nesse tecer seus tempos humanos e de escola vão descobrindo até onde seus direitos se tornam realidade ou ficção.

A percepção de abandono pelo Estado se faz presente na fala da **C-Limão**, ao destacar que: “[...] *infelizmente somos vistos como últimos pelo poder público, precisa de uma visão mais ampla da parte deles. Diferentes realidades, uma realidade difícil, precária. A gente procura até ajudar quem precisa, mas é difícil*”.

Conforme observado, as falas das famílias moradoras do bairro Caroba revelam que o contexto social em torno do CEIM apresenta grandes dificuldades sociais, econômicas e familiares que causam sofrimento a todos.

A pesquisadora faz parte desse bairro e, por meio dos trabalhos sociais e pastorais nessa comunidade, compartilha de muitos relatos de vida, dificuldades enfrentadas pelas famílias e

escolas que marcam a profissão, a vida, mas alargam a relação entre si e a comunidade da qual faz parte, assim como ressaltado pela **C-Limão**. No pensamento de Arroyo (2004, p. 111): “Os sujeitos têm pressa. Empurram e alargam fronteiras dos direitos humanos”, por consequência, buscam na educação a transformação da realidade.

4.7 COMUNIDADE ESCOLAR: ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E COMPROMISSO COM A CIDADANIA

O Projeto Político Pedagógico de uma instituição pressupõe o cuidado em proporcionar a participação de todos os segmentos na elaboração desse documento para que não se corra o risco de torná-lo um mero instrumento burocrático que apenas satisfaz uma exigência legal.

A comunidade escolar é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis por esses alunos. O envolvimento de todos os sujeitos no PPP da escola depende da criação de vários espaços e tempos para que ele aconteça, espaços e tempos para encontros, festas, reuniões, confraternizações, passeios, estudos e reflexões.

De acordo com Libâneo (2001, p. 131-132), “[...] a gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso”.

Na instituição atuam uma diretora, uma auxiliar de direção, quinze professoras, um professor e quatro funcionárias. O CEIM atende 106 crianças em período integral e parcial, distribuídas em seis turmas, sendo dois berçários, dois maternais e duas pré-escola.

A compreensão dessa realidade envolve estudos e reflexões, o que será apresentado nesta seção, ou seja, o que pensam as famílias e a comunidade a respeito do CEIM e a percepção do CEIM no que se refere às famílias das crianças. As perguntas que nortearam o diálogo com os entrevistados são: O CEIM Bairro Caroba incentiva a participação das famílias e comunidade do Bairro Caroba? Se sim, de que maneira? O que você acha da participação da família da escola? Você tem alguma sugestão de atividade que o CEIM pode desenvolver envolvendo o Centro, famílias e comunidade?

Buscou-se, nesta etapa, responder aos objetivos de identificar que ações vêm sendo realizadas no CEIM em direção à construção da cidadania desde a Educação Infantil e verificar de que modo as famílias das crianças e demais segmentos da sociedade estão participando dos processos de construção da cidadania.

Para Milani (2008):

[...] a participação social cidadã é aquela que configura formas de intervenção individual e coletiva, que supõem redes de interação variadas e complexas determinadas (provenientes da “qualidade” da cidadania) por relações entre pessoas, grupos e instituições como o Estado. A participação social deriva de uma concepção de cidadania ativa. A cidadania define os que pertencem (inclusão) e os que não se integram à comunidade política (exclusão); logo, a participação se desenvolve em esferas sempre marcadas, também, por relações de conflito e pode comportar manipulação (MILANI, 2008, p. 560).

Conforme ressaltado pela **P-Araucária**:

A participação de alguns pais tem famílias que demonstraram um engajamento positivo e uma valorização do nosso trabalho. Na primeira reunião eu sempre pergunto o que eles esperam do CEIM, e mães que falaram sobre as melhorias para a instituição. Coisas que podem dar certo: estruturar melhor o Dia da Família na escola, gincanas envolvendo a família, retomar o que já deu certo, as confraternizações e repensar as reuniões que sejam mais amistosas, ajudar no CEIM com rifas, contribuição espontânea e prestação de contas. O comprometimento de toda comunidade, porque não envolvemos a comunidade. Dar espaços para os pais para sugestões, cuidar do jardim, do espaço do CEIM, envolver a EMEB Izidoro já que somos a mesma comunidade. Palestras com outros profissionais seja da saúde, assistência social. As famílias gostam de se sentir acolhidos.

Conforme ressaltado por Gadotti, “A escola não pode mudar tudo que está ao seu redor, e nem pode mudar a mesma sozinha” (2007, p. 12), pois uma instituição está ligada à sociedade que a mantém, ou seja:

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTTI, 2007, p. 12).

As palavras de Gadotti corroboram o emitido pela **P-Araucária** ao destacar a necessidade de se trabalhar envolvendo mais pessoas, entidades, a comunidade e outras escolas para participarem de seus projetos e trabalhos. Significa, portanto, buscar parcerias entre CEIM, outras escolas e a comunidade. Trata-se do comprometimento de toda a comunidade escolar, o que pressupõe fortalecer os vínculos de participação de todos.

No que se refere às articulações com a família e a comunidade, as propostas registradas no PPP consideram imprescindível a família e o envolvimento da comunidade com as ações e o trabalho desenvolvido no CEIM do bairro Caroba. Na visão da **P-Caroba**:

*Sim, porque família e escola precisam trilhar juntos demonstrando **comprometimento e parceria**. Dialogando com relevância visando o bem-estar da criança e do grupo que integra*

a instituição de educação. Ao meu modo de ver, disponibilizando-se em atender necessidades por parte das famílias e crianças dentro do que é possível fazer. Diante do que estamos vivenciando atualmente, a pandemia, o C.E.I.M. Caroba preocupou-se em atender e cumprir com segurança e responsabilidade todas as propostas de trabalhos enviadas pela secretaria da educação, ou seja, distribuições de cestas básicas, atividades curriculares não-presenciais, grupos de estudos para dar continuidade as atividades pedagógicas dos professores com as crianças e famílias. Concluindo, desejos de ações mais efetivas existem, porém, esbarram na própria constituição política do país. (Grifos nossos).

Freire já ressaltou que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial esse ele é encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011, p. 109).

Para a **P-Cedro**:

Extremante importante a participação da família na escola pois uma complementa a outra. É impossível pensar no desenvolvimento sadio da criança sem essa parceria. Entendo que existe responsabilidades exclusivas da família como também da escola, no caminhar juntos cada parte compreendera seu papel. A família pode e deve participar de programas promovidos pela escola como festas, reuniões mensais, através de um bate papo individual entre professores e pais e até palestras que promovam o relacionamento entre ambas as partes (Grifos nossos).

A **P-Cedro** reconhece a necessidade da participação das famílias na instituição, entretanto, considera-se necessário o diálogo entre os envolvidos para fortalecer as relações interpessoais, sendo o gestor o responsável por articular e integrar toda a comunidade escolar. De acordo com Freire (2000, p. 67): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A **P-Caroba**, por sua vez, propõe

[...] um projeto junto à comunidade, para conhecer a realidade do bairro, o que precisa melhorar, como acontece a preservação do meio ambiente e o que a comunidade pode fazer, discussões sobre a maneira correta da coleta de lixo, reciclagem, eu acho um assunto que deve ser trabalhado desde cedo. Isto poderia ser um tema e assim despertaria para outros temas e aproximaria a escola e a comunidade.

Na visão da **P-Cedro**:

Nessa situação em que estamos vivendo a escola tem tido um contato mais próximo das famílias através da entrega de kits emergências entregues pela prefeitura aos pais dos alunos, também no momento da entrega das atividades aos pais temos experimentado uma vivência que em nenhum outro tempo foi possível. Vejo como oportunidade para esse envolvimento a cultura através da arte do esporte, dança e música, isso envolveria a escola e toda comunidade de modo geral.

Conforme se observa, a **P-Cedro** entende que durante este tempo de Pandemia da COVID-19, a escola se aproximou das famílias, “[...] experimentando uma vivência que em nenhum outro tempo foi possível”.

A **F-Ipê Amarelo** situa que:

*É bem importante, a gente tem que estar a para do que está acontecendo, **participando** das atividades, isso faz bem para os pais e para crianças. A família **participando** junto deixa eles mais seguros. É bom até para o desenvolvimento deles. A família tem que estar bem presente nas atividades que o Ceim propõe, tem que estar bem presente nas apresentações, festas, do que estiver com disponibilidade. (grifos nossos)*

Também a **F-Ipê Roxo** enfatiza que a participação é “*Muito importante, pois precisamos acompanhar o desenvolvimento dos filhos e **contribuir** com a sequência em casa. A família deve sempre **participar** de forma ativa, trabalhar em equipe com os professores*” (grifos nossos).

Por sua vez, a **F-Ipê Branco** entende que essa participação é

*Muito importante, porque assim como ele aprende em casa, ele aprende na escola. Educar é um conjunto da escola e da família. E procurar saber o que a criança fez e a gente **participa** bastante, eu acho que **participo** bastante quando sou chamada para alguma coisa”.
Tem famílias que não participam e muito menos a comunidade” (grifos nossos).*

De acordo com Libâneo (2001, p. 80):

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas de autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições é a participação.

O posicionamento da **C-Limão** corrobora o que foi afirmado pelos demais ao ressaltar a importância da participação.

[...] participação da família na escola, se você não sabe o conhecimento que está tendo na escola, acompanhar esse crescimento estudantil da criança. Estar junto com os professores para saber da evolução da criança. Existe a dificuldade dos horários para os pais chegarem a

escola, horários das reuniões deveriam ser mais flexíveis para facilitar o comparecimento das famílias.

Libâneo enfatiza a importância da participação com vistas a uma escola em movimento, interagindo com a sociedade e vice-versa. Nessa perspectiva:

[...] por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade (LIBÂNEO, 2004, p. 139).

Os entrevistados reconhecem a relevância e os benefícios que a participação das famílias, da comunidade e dos profissionais do CEIM podem resultar para todos os envolvidos. Isso enfatiza a necessidade de planejamento e implementação de ações que assegurem parcerias com vistas ao alcance de objetivos comuns em prol das crianças e do exercício da cidadania.

Algumas sugestões de trabalhos que podem ser realizados em parceria pela comunidade escolar são intenções que ficam claras nas respostas dos participantes da pesquisa. Porém, o envolvimento de todos no PPP da escola depende da criação de vários espaços e tempos para que essa participação aconteça. Ressalta-se, desse modo, a relevância da comunidade em participar das ações promovidas pela instituição, sendo assim, projetos específicos, elaborados para trabalhar com as crianças em sala de aula, seriam uma boa opção, pois rompem os espaços do CEIM, chegando às famílias e aos moradores do bairro.

Para Milani (2008, p. 573): “Pode-se reafirmar que a participação é parte integrante da realidade social na qual as relações sociais ainda não estão cristalizadas em estruturas. Sua ação é relacional; ela é construção da/na transformação social”. Isso está de acordo com o pensamento da **F-Ípê Amarelo** ao afirmar: “[...] *eu me vejo fazendo trabalhos voluntários para decorar, arrumação do CEIM nas festinhas, arrumação do jardim, o que precisar*”.

De acordo com a **F-Ípê Roxo**, é possível

Melhorar o parquinho, montar uma horta com as crianças maiores e ensinar a plantar, colher e comer para experimentar a gratificação de comer o que se plantou com carinho. Montar um observatório para pássaros, ensinando diferentes espécies. O CEIM, deveria trabalhar em equipe, com a participação de todos.

Por seu turno, a **F-Ípê Branco** propõe que “*O CEIM poderia fazer mais coisas chamar as famílias nas datas comemorativas, é importante por exemplo nos dias dos pais e das mães, fazer encontros, eu acho que daria certo. Chamar a comunidade para participar*”.

Ainda respondendo sobre a participação da comunidade no CEIM, a representante da **C-Caqui** destaca:

Claro que é muito importante porque a hora que a mãe pergunta para professora como está o nosso filho, porque a gente não ficava muito junto, as crianças, a gente não fica muito tempo em casa, só no final de semana, é corrido, é trabalhando, fazendo as coisas de casa, você quase não observa as crianças. Então quando a professora fala alguma coisa da criança, você fica observando que aquele comportamento que ela tem na escola, ela é daquela maneira, por exemplo a professora vai lá e diz que é muito briguento e você e muitas vezes você não observa que aquela criança já está com problema, muitas vezes a família é desestruturada, que nem a minha por exemplo, meu marido era alcoólatra, então a criança leva isto pra escola muitas vezes e a família é bem importante indo na escola e perguntando o comportamento deles está sendo visto pela professora que é bem entendida que ela já está com problema por exemplo psicológico, com depressão e aí você entende a dificuldade que está tendo com teu filho.

As famílias entrevistadas demonstraram o desejo de contribuir e de estar presentes no diálogo com as profissionais do CEIM. Todavia, esse interesse passa despercebido, evidenciando a necessidade de um projeto de educação dialógica envolvendo toda a comunidade escolar. Conforme situa Milani: “As práticas participativas e suas bases sociais evoluem, variando de acordo com os contextos sociais, históricos e geográficos” (2008, p. 573).

Quem é beneficiado ou prejudicado com a falta de diálogo na comunidade escolar senão as crianças? Desse modo, o diálogo é primordial nessa relação, ou seja:

[...] para ser verdadeiro, tem de se dar em igualdade de posições. Isto é, o verdadeiro diálogo exige que esteja ao lado do outro e não que se coloque em posição de superioridade [...]. O verdadeiro diálogo que leva ao crescimento mútuo, ao conhecimento dos esquemas lógicos subjacentes a cada um (GUARESCHI, 1996, p. 76).

A importância de se conhecer as necessidades das famílias, as dificuldades em seu ambiente familiar ocasionadas por separações, perdas de um ente querido, dificuldade financeira está expressa na fala da **C-Caqui**, ao propor parceria que envolva outras entidades e profissionais da saúde:

[...] pensando nos benefícios das crianças eu penso que deveria ter maior engajamento como psicóloga, mais conversa sobre os assuntos familiares, trazer mais palestras para envolver mais os pais junto com os filhos, porque muitas vezes os pais estão com muito problemas em casa e não sabe nem como fazer, como melhora isto. Trazer psicólogo. As crianças também têm muito problema desde a infância. A gente observa com a fala deveria ter

fonoaudiólogas, dentista, médico. Bem podia o próprio governo adaptar este tipo de coisa na escola. A necessidade do povo, como já tem poderia dar uma melhorada, ainda está a desejar. Trazer pessoas que possam ajudar, auxiliar. Psicóloga para os pais também porque as vezes precisa de uma conversa, porque os problemas são grandes. Alcoolismo e tanta briga com meu marido que agora já faleceu e a mãe vai ficando depressiva, os filhos vão ficando depressivo, depois isto com o tempo também prejudica na vida escolar e na vida pessoal de cada um. Vejo que é importante palestras para ir ajudando os pais. Não tem envolvimento da comunidade, depois que as crianças cresceram não fui mais lá.

A **C-Limão** sugere

Encontros com as famílias, reuniões; não aquelas maçantes para falar de resoluções e comunicados da secretaria de educação, marcar uma conversa mais descontraída, um chá ou lanche compartilhado, palestras, brincadeiras, uma mudança de acolhimento entre pais e escola, parceria faria uma relação mais amigável. O CEIM deveria conhecer melhor as famílias, onde moram, uma visita quem sabe.

Para a **C-Caqui**, seria importante ter palestras com psicólogas, assuntos sobre família, alcoolismo. Também ressalta que depois que os filhos saíram da Educação Infantil, não teve mais contato com o CEIM, o que deixa entrever que não há envolvimento por parte do CEIM com a comunidade. Já para a **C-Limão**, as reuniões são maçantes, sugerindo, como solução, um ambiente mais acolhedor e descontraído. A partir dessa visão, constatou-se uma preocupante omissão de diálogo a respeito dos problemas entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Desse modo, entende-se que as reuniões com os familiares são uma ótima oportunidade de participação, por exemplo, em tomada de decisões, quando se dialoga com os pais, quando se fala sobre o trabalho realizado com as crianças.

Segundo Herbert (2008, p. 75),

[...] a cidadania se manifesta por meio de relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres aos indivíduos nos grupos sociais. Um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania.

Para tanto, é preciso exercitar a participação e decidir junto com o CEIM, fazendo-se sujeitos de direito de fato no exercício da cidadania. Paulo Freire foi um incansável estudioso desses fenômenos e aponta sempre a educação como aquela que deve “libertar” a mente para o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, Freire (2011) aponta para a importância do diálogo nas relações humanas, especialmente as que se estabelecem nos Centros de Educação Infantil e a comunidade escolar.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011, p. 79).

Na realidade, o que se identifica nos dados desta pesquisa é uma tímida participação da comunidade, desencontros nos diálogos, todavia, foi unânime a importância desse processo, qual seja, o envolvimento com o CEIM Bairro Caroba.

Considera-se que a prática de mutirão (qualquer mobilização de indivíduos, coletiva e gratuita, para execução de serviço que beneficie uma comunidade) pode ser uma opção de envolver a comunidade, pais e profissionais do CEIM nas melhorias necessárias à instituição, podendo ser uma pintura, a limpeza do pátio, jardinagem, enfim, o bonito é envolver a comunidade escolar. Também se faz imprescindível o envolvimento das crianças nas tarefas, permitindo-lhes o fazer de acordo com suas possibilidades.

A participação da comunidade escolar é o compromisso com a criança-cidadã para o bem comum, por meio de reivindicações que beneficiem todas as pessoas, principalmente aquelas excluídas da sociedade capitalista. Isso porque,

[...] os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. [...] A problematização sobre essa temática contribui para que se possa compreender, coletivamente, que educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade (BRASIL, 2013, p. 24).

A interação entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar, conforme se observa, é fundamental para que haja uma formação para a cidadania. As percepções dos sujeitos participantes desta pesquisa demonstram que, apesar de não existir um projeto pedagógico participativo no CEIM Bairro Caroba, é unânime o interesse em desenvolver ações que possam estabelecer parcerias entre o CEIM e a comunidade escolar. Evidencia-se, então, que o diálogo pode ser fortalecido, e as crianças precisam ser reconhecidas com autoras de sua própria história no presente e não apenas como cidadãos do futuro.

A análise das respostas às questões elaboradas para este estudo traz aspectos importantes a serem considerados sobre a educação na infância desenvolvida no CEIM Bairro Caroba, conforme apontado no decorrer das discussões estabelecidas neste capítulo que ora se encerra.

Os últimos aspectos analisados, pode-se dizer, retomam o conjunto da discussão, por abordarem o conceito de cidadania na prática quando se questiona a participação dos sujeitos no cotidiano do CEIM, o que inclui desde a estruturação político-pedagógica até ações coletivas de reformas para que o espaço tenha condições mais adequadas ao atendimento das crianças que o frequentam.

Toma-se como destaque a necessidade de se pensar a escola a partir do diálogo entre todos os partícipes ou responsáveis pela educação das crianças. Isso envolve estabelecer uma troca de experiências que levem o CEIM a conhecer a comunidade que atende, do mesmo modo que compete à comunidade ser ativa nos processos desenvolvidos nesse espaço. Entende-se que isso condiz a uma construção a ser desenvolvida por todos, em conjunto, pertinente à necessidade da parceria com instituições a exemplo do CRAS, CREAS, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA – entre outras, pois a escola não é somente aquela encerrada em muros, ela também faz parte do desenvolvimento da comunidade onde se insere, do mesmo modo que a comunidade é modificada pelas escolas que a atendem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi analisar as ações desenvolvidas pela e na comunidade escolar para a formação da criança cidadã no Centro de Educação Infantil Bairro Caroba, em Lages, SC, como forma de conhecer as concepções de Educação Infantil, criança, infâncias e cidadania na perspectiva dos entrevistados.

Focando na análise das entrevistas, pode-se referir que, apesar de existir ainda uma grande lacuna ao nível de ações desenvolvidas pela e na comunidade escolar para a formação da criança cidadã, existe, por parte dos pais e profissionais da educação, o interesse em participar nas atividades desenvolvidas no CEIM, num compromisso com a cidadania. Ao longo do estudo, verificou-se que para as professoras/gestora e famílias das crianças é essencial a participação das crianças nas práticas voltadas para elas.

A Educação Infantil é uma das etapas privilegiadas para auxiliar a criança a desenvolver hábitos de cidadania, não lhe sendo permitido omitir ou se demitir desse papel. É de extrema importância que se intensifique essa relação de proximidade e colaboração entre CEIM, família das crianças e comunidade para o compromisso com a cidadania e com as crianças.

Constatou-se que os sujeitos da pesquisa têm uma concepção de Educação Infantil fortemente atrelada à função assistencialista da instituição infantil, salientando o papel de cuidar, alimentar e de higiene, abrangendo brincadeiras como um tempo livre e não de aprendizagem. Também foi possível verificar nas vozes dos familiares e representantes da comunidade a aprendizagem como uma antecipação para as séries iniciais.

Quanto às professoras entrevistadas e a gestora, estas demonstraram ter ciência do papel do profissional na Educação Infantil, evidenciando que conhecem as leis referentes à primeira etapa da Educação Básica.

No que se refere às concepções de criança e infância, esse é um tema que se pressupõe amplamente discutido no cotidiano escolar. Significa dizer que se espera que essas instituições, conjuntamente com a família, ajudem a criança a desenvolver hábitos de solidariedade, partilha, justiça, verdade, respeito por si e pelos outros, respeito pela diferença e pelo bem comum.

No que se refere à participação, foi unânime a defesa da importância da parceria entre CEIM e comunidade escolar, ficando explícito que somente as reuniões são insuficientes e não oportunizam o diálogo profícuo entre o CEIM e a comunidade escolar.

Dentre as sugestões para que haja comprometimento, os sujeitos da pesquisa se colocam à disposição para auxiliar nas melhorias do CEIM e em participar de reuniões e palestras para as quais a escola deve buscar parcerias com as entidades presentes no bairro. Entretanto, a

participação das crianças como sujeitos de direito e capazes de participar dos assuntos que lhes são de direito não foi pronunciada nas sugestões e nem na participação das atividades. Isso revela a (in)visibilidade da criança, conforme relatado por Sarmiento (2007).

Ações planejadas junto à comunidade escolar estimulam a participação de todos os envolvidos e apontam possibilidades de diálogo para o engajamento em projetos coletivos e perspectivas de superação de posturas centralizadoras. Primeiramente, há que se dar prioridade à participação da comunidade escolar no CEIM e é importante que essa relação seja fortalecida. É, pois, nesse contexto que se estreita a necessidade de se encontrar alternativas e estratégias que aproximem essas duas realidades, de modo que as crianças possam se beneficiar dessa parceria.

Quanto à visão do contexto social da comunidade onde está inserido o CEIM, percebeu-se uma controvérsia nas percepções dos professores/gestora e no que pensam as famílias e a comunidade. As representantes do CEIM, quase unânimes, têm a percepção deste como um lugar que já passou por níveis de pobreza mais graves, mas que estão sendo superados, o que apresenta uma certa negação da função social da instituição. Todavia, quem mora no bairro, tem uma visão menos romântica, sendo percebido, esse espaço, com um percentual muito grande de famílias carentes, num cenário no qual a população tem baixos salários, tratando-se, desse modo, de um bairro ainda esquecido pelo poder público, sem um local adequado de lazer para as crianças, com alto número de usuários de drogas, famílias empobrecidas, diferentes configurações familiares. Desse modo, a comunidade busca na educação uma maneira que lhe permita superar carências sociais, econômicas e políticas para que seus direitos à cidadania sejam realidade.

Dada a relevância da Educação Infantil para a cidadania na infância, o trabalho realizado aponta que professoras, famílias e comunidade apresentam dificuldades em entender que a criança tem direito à participação num exercício ativo e no tempo presente, o que significa a cidadania infantil.

Nos estudos teóricos realizados, a participação infantil nos diversos processos decisivos do CEIM aponta para todos os membros da comunidade escolar que é imprescindível estarem disponíveis a assumir uma gestão democrática, romper os muros, fortalecer o diálogo e reconhecer a criança em suas especificidades, mas também como sujeito capaz de participar junto ao processo educativo.

Nas vozes das crianças, aponta-se seus desejos de que a natureza seja preservada, com espaços, árvores e flores, evidenciando, assim, que sonham um mundo de amor no seio familiar, na sociedade, no CEIM, e sobre o qual falam por meio de seus desenhos, de seus diálogos sobre

a importância de não serem isoladas. Quanto ao que não gostam “no ser criança”, Bela disse: “*não gosto que a mãe me surre*”, “*quero um lugar para brincar*”, “*não desenho meus pais juntos, porque eles não ficam mais*”. Cinderela relatou, “*não gosto de ver as pessoas sofrer*”, “*não gosto quando minha mãe briga comigo*”. Todas as falas desejam um mundo sem violência, e expressam que a criança sabe o que quer e espera da família e da escola que sejam o suporte para que isso aconteça.

No que se refere à formação cidadã, a revisão de literatura revelou que ela não constitui um conceito único, mas uma diversidade de visões que fundamentam o seu processo e senso de que a cidadania pode revelar também participação, luta e mudança de atitude que acompanham o movimento do tempo e as demandas da sociedade em uma determinada época, tendo em vista que o conceito de cidadania não é estanque e se vive de um modo diferente em cada sociedade.

Educar para a cidadania é reconhecer a criança como sujeito de direitos e transformá-la em cidadã consciente, capaz de lutar por seus direitos e cumprir seus deveres, ou seja: “A infância como condição do ser criança” (KUHLMANN JR., 1998, p. 15). Desse modo, o trabalho realizado na Educação Infantil é começado em casa, com as famílias, deve continuar no CEIM e vice-versa, pois essa é uma tarefa conjunta, reconhecer a criança como um sujeito de direitos e lutar pela transformação social.

A devolutiva desta pesquisa para a comunidade escolar se dará por meio de reuniões, e palestras para que os resultados sejam de conhecimento de todos os envolvidos no CEIM. Faz-se necessário requerer auxílio do poder público para futuros investimentos para as crianças e a infância. Quanto a formação de professores, entende-se ser de grande relevância propor um itinerário de reflexões acerca da infância e da criança.

Esta pesquisa não teve a pretensão de resolver os desafios enfrentados diariamente no CEIM, mas lançar e evidenciar ideias que possam fomentar a discussão e a proposição de novas investigações, com olhares diferenciados para com as crianças, e defender a relevância da participação de toda a comunidade educativa no compromisso com a cidadania, podendo ser ou não, este espaço, profícuo. Dos estudos sobre a infância, a criança e a Educação Infantil temos a estudar e aprender.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AVIZ, F. R. S.; SANTOS, T. R. L.; RIBEIRO, N.M. Sociologia da infância e pedagogia freiriana: algumas aproximações. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-20, 2021. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v23i0.5788>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- BARBOSA, M. **Educação e cidadania**. Renovação da Pedagogia. Amarante: Ágora, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 150p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009 Seção 1, p. 14.
- BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. **Lei 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012**. Presidência da República, Brasília, Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- 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. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2012.

BRITO, R. D. S. de. A crítica de Marx ao conceito de cidadania. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, v. esp. n. 39, p. 129-140, dez. 2018.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CARDOSO, S. M. M. Resumo: a trajetória da Educação Infantil no Brasil. **ABC – Pedagogia ao Pé da Letra**, s./n, s./d. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CORDEIRO, F. de O. **A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada**. 2018. 258 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: <<https://queconceito.com.br/Comunidade>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, L. V.; MARQUES, C. M. Mas o que é infância? - atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 289-298, 2015.

FERREIRA, L. A. M. Cidadania das crianças, adolescentes e portadores de deficiência e sua implicação nas empresas. **Revista FAE**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/viewFile/419/302>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; G ASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-126.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102p.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

HERBERT, S. P. Cidadania. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAGES. **Lei nº 4.114 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. DOU 23.06.2015. Disponível em: ><https://leismunicipais.com.br/lei-que/sc/l/lages/l/leiordinaria/2015/411/4114/lei-ordinaria-n-4114-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-outras-providencias>>. Acesso em: set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOCKS, G. A. Uma análise antropológica da formação social e do desenvolvimento socioeconômico de Lages e da Serra Catarinense. In: YAMAGUCHI, C. K.; TURRA, N. C.; STRASSER, A. T. B. **Visão contemporânea e sustentável da Serra Catarinense**. 2. ed. Lages, SC: Ed. Uniplac, 2016. p. 19-42.

MARCHI, R. de C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade** [online], v. 38, n.141, pp.951-964, ago. 2017. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>>. Acesso em: jan. 2020.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 149-162, jan./abr. 2017 ISSN: 0101-9031. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644424418>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019.

MARQUES, C. M.; WACHS, M. C. **Paz e educação: escutando a voz das crianças**. São Paulo: Paulinas, 2015.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 224p.

MARX, K. A. Questão Judaica. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Edições 70, 1975.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 35-63.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: I. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MILANI, C. R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. **RAP-Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 551-579, maio/jun. 2008.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/ae153020042148>>. Acesso em: jan. 2020.

OLIVEIRA, E. R. de.; CARON, L.; ANDRADE, I. C. F. de. **A educação inclusiva na educação infantil: compromissos e desafios da gestão educacional**. São José: ICEF, 2018.

PEREIRA, M. J. **Cidadania infantil ativa em territórios de exclusão social**. Portugal: Instituto Superior de Educação da Universidade do Minho, 2019.

PEREIRA, M. J. Cidadania Infantil ativa em territórios de exclusão social. **Sisyphus - Journal of Education**, Universidade de Lisboa, v. 7, n. 3, 2019. Universidade de Lisboa. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18228>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 62-70.

REIS, E. M. et al. (Coords.). **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil**. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). São Paulo: UNICEF, 2019.

SANTOS, J. M. da S. **Pedagogia do diálogo: a relação entre escola e famílias**. Curitiba: CRV, 2019.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação Social**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005b.

SARMENTO, M. J. (Org.). Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan. 2005a.

SARMENTO, M. J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria. Política e pensamento crítico**, Unipop, n. 2, p. 45-49, 2012.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p.9-34.

SARMENTO, T. (Org.). **Infância, família e comunidade: as crianças como atores sociais**. Porto: Porto Editora, 2009.

SILVEIRA BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância da infância, estudos da criança: quais campo? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2 maio 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/about>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SILVEIRA, B. M. C. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=873/87313704020>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SOUZA, A. C. de.; FERNANDES, S. R. de. S. **Trajetória do atendimento à infância em Lages/SC: um exame entre as décadas de 1970 a 1990**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC.

TRISTÃO, F. C. D. Você viu que ele já está ficando de gatinho? Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. et al. **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Educação Infantil: a Comunidade escolar e o compromisso com a Cidadania**. O objetivo geral consistiu em analisar as concepções de Educação Infantil, criança, infância(s) e as ações desenvolvidas pela e na comunidade escolar para e na formação da criança-cidadã no Centro de Educação Infantil Bairro Caroba, em Lages, SC. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar das entrevistas previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar as relações entre as famílias e Centros de 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 algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos o que pode gerar abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, angústia, tristeza e frustração, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio do serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados durante o processo, a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar estes constrangimentos e de forma gratuita. Em virtude das 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.

Os benefícios da pesquisa vão desde a problematização e reflexão que proporcionará aos seus participantes, bem como possíveis alterações nas relações que se estabelecem atualmente entre representantes do CEIM, das famílias e comunidade. Este estudo de caso, como propomos, poderá influenciar outras instituições de educação infantil da rede educacional do município de Lages.

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: (49999056197), ou pelo endereço Adair Luiz Dresch 307. 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, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____, 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, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto:

Endereço para contato: Adair Luiz Dresch 307, bairro Caroba.

Telefone para contato:49999056197.E-mail:claudiaaraujo@uniplaclages.edu.br

**APÊNDICE B: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PARA PROFESSORA, GESTORA, FAMÍLIAS E COMUNIDADE.**

Sra. Gestora/ Professora, Família e comunidade você é convidada a participar da pesquisa proposta pelo título: **Educação Infantil: Comunidade escolar e o compromisso com a Cidadania**”. Organizada pela mestranda Claudia Aparecida Costa Araujo. Esta ficha ficará com a pesquisadora e seu nome será mantido em sigilo. Não será revelado em momento algum, nem durante a transcrição dos dados e/ou apresentação da pesquisa e nem depois da pesquisa. Desde já agradecemos pela sua participação e colaboração.

- 1 O que você entende por Educação Infantil?
- 2 O que é ser criança para você?
- 3 Qual sua concepção de infância?
- 4 O que você entende por cidadania da infância?
- 5 O CEIM Bairro Caroba incentiva a participação da família e da comunidade. De qual maneira?
- 6 Você tem alguma sugestão de atividades que o CEIM pode desenvolver envolvendo o centro, famílias e a comunidade?
- 7 Como você vê as relações entre o CEIM, famílias e comunidade do Bairro Caroba?
- 8 Como você vê a realidade das crianças, famílias e comunidade que frequentam ou vivem nos arredores do CEIM?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em autorizar seu filho a participar, sendo o Sr (Sra.) responsável pela criança, deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar ou quiser desistir, em qualquer momento poderá fazê-lo. Isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa intitulada **Educação Infantil: a Comunidade escolar e o compromisso com a Cidadania**. Tem objetivo geral é analisar as ações desenvolvidas pela e na comunidade escolar para e na formação da criança-cidadã no Centro de Educação Infantil Bairro Caroba, em Lages, SC Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar das entrevistas previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar as relações entre as famílias e Centros de 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 algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos o que pode gerar abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, angústia, tristeza e frustração, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio do serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados durante o processo, a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar estes constrangimentos e de forma gratuita. Em virtude das 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.

Os benefícios da pesquisa vão desde a problematização e reflexão que proporcionará aos seus participantes, bem como possíveis alterações nas relações que se estabelecem atualmente entre representantes do CEIM, das famílias e comunidade. Perceber as crianças como sujeitos de direitos, participantes da sociedade. Este estudo de caso, como propomos, poderá influenciar outras instituições de educação infantil da rede educacional do município de Lages.

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: (49999056197), ou pelo endereço Adair Luiz Dresch 307. 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, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____, 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, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto:

Endereço para contato: Adair Luiz Dresch 307, bairro Caroba.

Telefone para contato:49999056197.E-mail:claudiaaraujo@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE D - PARECER CONSUBSTACIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTACIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÃO FAMÍLIA E CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DA CRIANÇA

Pesquisador: CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO

Área Temática:

Versão: 0

CAAE: 26522819.2.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.163.224

Apresentação do Projeto:

"Desenho:

Esta pesquisa, na sua construção, será abordagem qualitativa. Conta com pesquisa bibliográfica por meio de diferentes autores que refletem sobre o tema em questão, tomando como referência: Chizzotti (2014), Barros (2005), Severino (2002), Gil (2008) e para análise de conteúdo, com Moraes e Galiazzi (2014). Quanto a pesquisa documental a pesquisa buscará documentos oficiais, como: BNCC (2018), DCNEI (2009), LDBEN 9394/96), Constituição (1988), Plano Municipal de Educação de Lages (PMEL, 2015), e outros que contribuirão para a realização da pesquisa.

O conteúdo teórico trabalha com Freire (2008, 2009, 2011, etc), Áries (1986), Gadotti (1997), Arroyo (2015, 2014, 2012), Krammer (1989) e outros.

Também, por meio de artigos científicos, dissertações que tenham refletido sobre este assunto.

O trabalho também, trará dados da pesquisa de campo por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas com cinco familiares, duas gestoras e três professoras de dois centros de educação infantil de Lages SC."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Identificar as relações entre famílias e Centro de Educação infantil na construção da cidadania da

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 4.163.224

criança.

Objetivo Secundário:

Conhecer qual concepção de Educação Infantil na visão das famílias;

Identificar ações estabelecidas pela gestão escolar e professores na educação infantil, que propiciam a participação, cooperação e diálogo com as famílias;

Investigar como a família pode contribuir com o Centro de Educação Infantil"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Toda pesquisa pode envolver riscos e constrangimentos e neste caso, é uma pesquisa qualitativa com realização de entrevista semiestruturada com três professoras/es da educação infantil diferentes da rede municipal de Lages, cinco representantes da família e duas gestoras. No entanto, caso seja identificado algum motivo de desconforto ou alterações emocionais dos envolvidos durante a entrevista e, se for psicológico, encaminharemos para atendimento gratuito no setor de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), com acompanhamento e intervenções que se fizerem necessárias."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 486/2012.

a) Desenvolver o projeto conforme delineado;

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 4.163.224

- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1486098.pdf | 08/07/2020 22:59:09 | | Aceito |
| Cronograma | cronograma.docx | 30/06/2020 20:11:52 | CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_PESQUISA.docx | 30/06/2020 20:11:14 | CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO | Aceito |
| Outros | APENDICEI.docx | 01/12/2019 22:14:12 | CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO | Aceito |
| Folha de Rosto | frost0.pdf | 11/11/2019 23:21:59 | CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.pdf | 11/11/2019 22:03:47 | CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | declaracaooinstituicao.jpeg | 11/11/2019 20:47:00 | CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.docx | 11/11/2019 20:41:59 | CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | PESQUISADORRESAVEL.jpeg | 11/11/2019 20:33:03 | CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO | Aceito |

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplacages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 4.163.224

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 20 de Julho de 2020

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

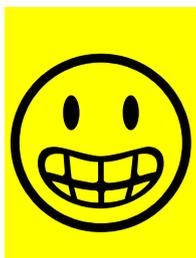
E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Título da pesquisa: “EDUCAÇÃO INFANTIL: A COMUNIDADE ESCOLAR E O COMPROMISSO COM A CIDADANIA

Pesquisadora: Claudia Aparecida Costa Araujo

Sua mãe/Seu pai, ou o responsável legal por você -----
-----, autorizou você, -----, a
conversar, brincar e interagir comigo, durante a realização da pesquisa. E você? Vai querer?



Sim ()



Não ()

Lages, SC, -----

Pesquisadora: Claudia Aparecida Costa Araujo.

E-mail: claudiaaraujo@uniplaclages.edu.br (49) 999056197

Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco do CCJ.

Bairro Universitário

CEP UNIPLAC

Endereço: Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco I- Sala 1226.

Bairro Universitário

Cep: 88.509-900, Lages- SC

(49) 3251-1086 E-mail: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.c