

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE-UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIANA REGINA CARDOSO DA ROSA

**PROTAGONISMO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CRICIÚMA

2022

ELIANA REGINA CARDOSO DA ROSA

**PROTAGONISMO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva

CRICIÚMA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R788p Rosa, Eliana Regina Cardoso da.

 Protagonismo da criança : um estudo sobre a percepção de professoras da educação infantil / Eliana Regina Cardoso da Rosa. - 2022.
 125 p. : il.

 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

 Orientação: Alex Sander da Silva.

 1. Protagonismo infantil. 2. Educação pré-escolar. 3. Professores de educação pré-escolar. 4. Educação de crianças. I. Título.

 CDD. 22. ed. 372.21

ELIANA REGINA CARDOSO DA ROSA

**PROTAGONISMO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A
PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

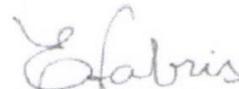
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 24 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Orientador- UNESC)



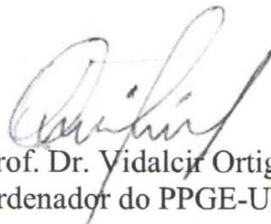
Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
(Membro - UNISINOS)



Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Professor Aposentado)



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Membro - UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Eliana Regina Cardoso da Rosa
Mestranda

Dedico esta pesquisa aos meus filhos, netos e a turma onze (11) que mantiveram viva a criança e a infância na minha memória afetiva. As histórias de vida são sempre únicas, elas movem as lutas e, o desejo por uma Educação respeitosa a todas as crianças..

AGRADECIMENTOS

*Aquilo que se acredita e se diz saber
Pode encobrir o não saber
Questões que se julga saber muito
Que se diz estar careca de saber
Que não aguentamos mais ouvir falar delas
Podem ser as que menos se sabe [...]*

(Trecho da poesia – O que se pensa saber mais pode ser um saber menos – retirado do livro Lugar comum: do tempo... à vida. Autoria de Sansone Pereira).

A vida é constituída por ciclos e, chegar ao final de um deles me leva a agradecer. A história foi acontecendo e consegui chegar até aqui. Lutas, conquistas e sonhos.

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram. Tenho medo de esquecer alguém por isso de antemão, agradeço a todos e todas que compartilharam comigo os seus saberes e não saberes, ou melhor, os saberes diferentes, como nos diz Paulo Freire.

Agradeço à Deus pelo presente da vida, e por todos os desafios enfrentados. Acredito que foi isso que me fortaleceu para compreender os caminhos, as esperas, os fins e os começos.

O sentido da existência está nas pessoas, por isso agradeço a minha mãe, uma mulher forte e corajosa que me ensinou que a vida nem sempre é doce. Agradeço meu pai (*in memoriam*) por cultivar em mim o gosto pelo sonho e pela liberdade.

Minha gratidão aos meus familiares, irmãs, filhos, netos que acreditaram, aceitaram e apoiaram as minhas escolhas, pessoas que fazem parte da minha história, tocam meu coração e minha alma, cada uma do seu jeito. Agradeço especialmente ao meu marido, Sidney A. da Rosa, companheiro de todas as horas.

Agradeço aos colegas dessa jornada de estudo que muito me ensinaram, refinando o meu olhar. Um agradecimento especial à querida colega e amiga Maria Aparecida A. G. Mautoni por sua escuta amorosa e encorajadora. Também agradeço às minhas amigas, companheiras de estudos, Elaine Alegre, Márcia Denise e Rochelle Carmona pelo apoio e inspiração. Minha gratidão a Vivianne Pereira pela atenção, carinho, sempre presente e disposta a ajudar. Acreditou e incentivou a minha jornada de aprendizagem desde o início.

Não poderia deixar de agradecer ao meu amigo, querido professor Dr. Antonio Serafim Pereira, que tem segurado a minha mão durante o percurso da minha vida em formação, desde o início até agora. Pacientemente orientou meus primeiros passos na academia, acolheu meus medos, removeu minhas angústias, derrubou minhas certezas e fortaleceu minhas descobertas.

Agradeço aos docentes, resilientes, que me ensinaram a aprender e a refletir sobre as coisas do mundo. Minha gratidão à escola e às professoras, colaboradoras da pesquisa, por renovarem minha crença na esperança e na certeza de que a escola é o lugar das crianças.

As contradições dramáticas que caracterizam a educação de crianças estão constantemente em minha mente. Estou falando sobre o que sabemos sobre as crianças versus o que não sabemos, bem como sobre o que sabemos, mas deixamos de fazer com elas e por elas.

(MALAGUZZI, 2016, p. 82).

RESUMO

O protagonismo da criança tem se apresentado como tema de debates, pesquisas, discursos e documentos no campo da Educação Infantil. O estudo realizado buscou compreender como as professoras do pré-escolar de uma escola municipal de Educação Infantil significam o protagonismo das crianças. Para atender a tal intento, elegemos: conhecer as concepções das professoras do pré-escolar de uma escola municipal de Educação Infantil do Município de Torres/RS sobre o protagonismo da criança; identificar, nos documentos norteadores do trabalho pedagógico da Educação Infantil, referenciais sobre o protagonismo da criança e descrever/analisar o significado atribuído ao protagonismo das crianças pelas professoras do pré-escolar. O percurso metodológico, apoiado na pesquisa qualitativa exploratória, envolveu revisão bibliográfica, coleta/análise de dados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal (GF). As evidências indicaram que as concepções da maioria das professoras estão mais afinadas à perspectiva da criança frágil, ser incompleto, que necessita de cuidado e preparação para o futuro. Na análise de suas manifestações, identificamos diversidade de interpretações e falta de clareza sobre o termo protagonismo da criança. Essas apreensões, entre outras, nos remetem à necessidade de avançar na compreensão do protagonismo da criança no contexto da Educação Infantil, tendo a participação como um dos indicativos primordiais.

Palavras-chaves: Protagonismo. Criança. Professora. Educação Infantil.

ABSTRACT

The protagonism of the child is a present theme in debates, research, speeches, and documents in the area of early childhood education. The present study aimed to comprehend how county preschool teachers signify the protagonism of the child. To meet the set intent, we've chosen: Get to know the concepts of the county preschool teachers from the county of Torres/RS about the protagonism of the child; Identify, in the pedagogical work guiding documents of early childhood education, references about the protagonism of the child and describe/analyze the significance given to the protagonism of the child through the preschool teachers. The methodological course, supported in the qualitative exploratory research, involved bibliographic review collection/analysis of obtained data through semi structure interviews and focal groups. The evidence indicated that the concepts of the majority of the teachers are more in tune with the perspective of the sensitive child, of being incomplete and needing care and preparation for the future. Within the analysis of these manifestations, we identified a variety of interpretations and the lack of clarity about the topic of childhood protagonism. These apprehensions, among others, take us back to the need in advancing the comprehension of the protagonism of the child in the context of early childhood education, having participation as one of the primordial indicatives.

Keywords: Protagonism. Child. Teachers. Childhood Education.

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Tabela 1 - Protagonismo da criança: dissertações relacionadas ao tema (2015-2019)	18
Quadro 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa	52
Tabela 2 - Sentimento das professoras relativo à Educação Infantil	59
Tabela 3 - Pensamento das professoras sobre a docência	64
Tabela 4 - Maior preocupação das professoras no trabalho com as crianças	69
Tabela 5 - Desafios da prática pedagógica, segundo as professoras	73
Tabela 6 - Principais estratégias da prática pedagógica, conforme as professoras	80
Tabela 7 - Compreensão das professoras sobre currículo na Educação Infantil	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDMT	Conselho de Desenvolvimento do Município de Torres
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação ¹²⁶
CMEIs	Centro Municipais de Educação Infantil
CNAS	Conselho Nacional da Assistência Social
COE	Centro de Operações de Emergência Municipal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da criança
DOT	Documento Orientador do Território de Torres RS
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
STAN	Somos Todos Amigos da Natureza

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	13
1.2 ESTADO DA ARTE: BUSCA DE ANTECEDENTES DA PESQUISA	17
2 CRIANÇA E INFÂNCIA: TENSÕES E MUDANÇAS	24
2.1 BREVE HISTÓRICOS DAS CONTRIBUIÇÕES CLÁSSICAS SOBRE PROTAGONISMO DA CRIANÇA	25
2.2 HISTÓRIA DA CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	31
3 PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES	39
3.1 PROTAGONISMO INFANTIL	39
3.2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA EM RELAÇÃO AO PROTAGONISMO DA CRIANÇA	44
4 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	50
4.1 ORIGEM DA CONSTRUÇÃO: O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	50
4.2 ATUAÇÃO SOBRE AS COISAS: CAMINHO METODOLÓGICO	53
5 PROTAGONISMO DA CRIANÇA: SIGNIFICADOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE(S)	115
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	116
APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	117
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ENTREGUE ÀS PROFESSORAS DA ESCOLA	118
APÊNDICE D - QUADROS DE CITAÇÕES	119

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA¹

Minha trajetória profissional está ligada à escolha do lugar em que minha família optou para morar. Sou natural de Montenegro-RS, por muito tempo morei em Porto Alegre, mas tenho uma relação afetiva com a cidade de Torres-RS, que, pela promessa de trabalho, tranquilidade e beleza, meus pais foram por ela capturados. Neste local, vivenciei parte da minha infância com brincadeiras de rua, banho de chuva, bolinho de barro, pois as ruas, na sua maioria, não eram sequer pavimentadas; subi em árvores e brinquei de escolinha; gostava de ser aluna e, raramente, escolhia ser professora. Talvez acreditasse que não tinha jeito para tal.

A escola era um lugar de muitas regras, mas também de muitas possibilidades. Quando conclui o Ensino de 1º Grau (hoje Ensino Fundamental) fui cursar o Magistério (atual Normal Médio), por pressão da família, na escola particular São Domingos – ESD de Torres-RS, uma vez que a outra opção seria cursar o Técnico de Contabilidade oferecido, também, em outra escola privada.

Na época, para ingressar no Ensino de 2º grau, nas escolas particulares precisava de inscrição para compra de vagas, via Estado, caso contrário, não haveria possibilidade de cursar essa modalidade. Minha família não tinha condições financeiras para bancar uma escola particular. Vale salientar que, nesse período, o então Ensino de 2º Grau (hoje Ensino Médio) ainda não era oferecido na cidade pela rede pública de educação, o que só veio acontecer em 1979, quando já havia ingressado no Curso de Magistério.

Não me descobri professora durante o curso Normal, pois a escola que eu tinha, enquanto modelo disciplinar e rígida, não morava em mim, pois acreditava na escola que alguns professores cultivavam nos nossos projetos e sonhos.

Contudo, quando realizei o estágio, as vinte e cinco (25) crianças da turma número onze (11) de mil novecentos e oitenta (1980), da escola pública municipal de primeiro grau A.P.R.² arrebataram meu coração e me ensinaram a gostar de ser professora. Era uma turma de primeira série do 1º Grau, a maioria filhos de pescadores que moravam no entorno da escola. Juntos construímos muitas aprendizagens. Todas as crianças da turma se alfabetizaram. Levo comigo

¹ Na primeira parte da introdução utilizou-se a primeira pessoa por se tratar do relato da trajetória da autora.

² Usam-se as iniciais da escola do estágio da autora para resguardar a sua identidade.

as lembranças afetivas desses momentos elaborados entre erros, acertos, muito estudo e inúmeras aprendizagens. Após o término do estágio fui convidada a trabalhar como professora do pré-escolar em uma escola particular da cidade. Esta foi a primeira turma de Educação Infantil da instituição. Casei e tive três filhos. Continuei os estudos tempos depois. No percurso, me formei no curso de Pedagogia, com Especialização em Orientação Educacional e fui convidada, pela mesma escola, para atuar na coordenação pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientava os/as professores/as quanto ao currículo da escola, planejamento, estudos de formação da rede de ensino e acolhia famílias e crianças. Por último, atuei como coordenadora e orientadora da Educação Infantil ao Ensino Médio da mesma escola. Permaneci na instituição por 19 (dezenove) anos.

Em 1993, prestei concurso para vaga em escola pública estadual do município. Período em que me afastei da escola particular que iniciei. Nesse tempo, trabalhei com a primeira turma de pré-escolar. Em 1995, fui convidada a fazer parte da equipe diretiva (vice-direção) da escola. Uma nova aprendizagem e muitos desafios.

Minha atuação transcorreu por vinte e cinco (25) anos como professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, no Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias em Torres/RS. Durante esse período exerci a função de Coordenadora do Ensino Fundamental, anos iniciais. Em 1997 assumi a coordenação do curso Técnico de Edificações e, por último, a Coordenação do Curso Normal Médio. No final de 1999, participei do processo democrático de eleição de direção da escola. Cumprí o mandato de diretora por dois anos, fato que me orgulho. Essas experiências me trouxeram algumas certezas, muitas dúvidas, conquistas, descobertas e ousadias, sobretudo, uma riqueza de aprendizagens e construções que me constituíram enquanto ser que pensa, aprende e reflete sobre o contexto da escola pública.

No ano de dois mil e onze(2011) ingressei, via concurso público, na rede municipal de educação do município de Torres/RS e, em 2013, assumi, a convite da administração, a direção pedagógica da rede municipal de Educação Infantil. Cargo que desempenhei por 5 (cinco anos) – uma experiência honrosa e desafiadora. Nessa vivência consegui perceber o quanto precisávamos avançar no processo de compreensão dos significados da infância, da criança e da própria história da Educação Infantil. Portanto, precisava estar mais próxima da escola. Então, em 2019, retornei para a Escola Municipal de Educação Infantil Somos Todos Amigos da Natureza–STAN, para desempenhar a função de Orientadora Educacional e colaborar com a equipe administrativa e pedagógica.

Meu percurso sempre esteve ligado à educação e, principalmente, aos movimentos das crianças. Sinto que assumi esse compromisso com as infâncias (Corsaro, 2011), sobretudo da escola pública, por acreditar que esse é o lugar das relações democráticas, de direito e, especialmente, da luta pela qualidade da educação desde as crianças bem pequenas.

As crianças são sujeitos de muitas aprendizagens e de significativa competência. O fato é que ainda nos distanciamos desses domínios na prática da Educação Infantil³. Desse modo, entendo que determinados conceitos que perpassam a Educação Infantil como infância, criança, protagonismo, cuidar e educar necessitam de estudos e aprofundamento para contribuir com a compreensão da natureza histórica, social do trabalho e da complexidade que envolve a prática docente na escola das infâncias.

A fragmentação das concepções sobre a educação das crianças em espaços coletivos, no propósito dos conceitos citados, exige uma especial atenção, pois a Educação Infantil é de certa forma, recente na estrutura organizativa e pedagógica da educação brasileira. Por isso, as práticas docentes ainda estão se construindo diante dos avanços conquistados a partir da legislação e das pesquisas da área da infância.

O referencial de base deste trabalho está ancorado nos princípios da Sociologia da Infância e nos estudos culturais de Corsaro (2011), Pinto e Sarmiento (1997), Sarmiento (1996, 2008, 2009 e 2011) e Ariès (1981). Também as reflexões da teoria crítica da cultura e da modernidade de Benjamin (2009), que permitiram pensar sobre a modernidade e seus condicionantes. No Brasil, os estudos de Abramowicz (2014, 2015 e 2018), no campo histórico, teórico e social da Educação Infantil contribuíram para pensar a criança e os condicionantes sociais. As pesquisas de Kramer (1984, 1997, 2000 e 2002), Oliveira *et al.* (2019) e Barbosa (2006), dialogam com a Sociologia da Infância e os estudos culturais por meio de discussões sobre o protagonismo infantil. Estes estudos perpassam a base teórica crítica das temáticas sobre a criança e infância inseridas no contexto social, político e econômico da sociedade de classes.

Durante os encontros de formação, nas reuniões, nos projetos pedagógicos da Educação Infantil, em textos e trabalhos relacionados às crianças sempre me chamou à atenção o uso do termo protagonismo. Indubitavelmente, o protagonismo é o eixo principal do trabalho com as crianças, contudo, na maioria das práticas da sociedade, ainda encontramos resistência ou falta de compreensão sobre esse conceito. Deste modo, o problema da pesquisa realizada está

³ Destaca-se a etapa Educação Infantil com letras maiúsculas por considerar sua importância.

relacionado à seguinte questão: como as professoras do pré-escolar de uma escola pública municipal de Educação Infantil significam⁴ o protagonismo da criança?

O objetivo central que suscitou a investigação está no propósito de compreender como as professoras do pré-escolar de uma escola de Educação Infantil significam o protagonismo das crianças na prática escolar.

Desta maneira, tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: conhecer as concepções empregadas pela escola sobre o protagonismo da criança em uma escola pública municipal de Educação Infantil no município de Torres-RS; identificar nos documentos norteadores do trabalho pedagógico da Educação Infantil referenciais sobre o protagonismo da criança; descrever e analisar o significado atribuído ao protagonismo das crianças pelas professoras do pré-escolar de uma escola pública municipal de Educação Infantil em Torres/RS. Para atender aos objetivos propostos, emprego à pesquisa uma abordagem qualitativa na perspectiva exploratória em razão de buscar maior familiaridade com o problema e aprimoramento das ideias ou descobertas (GIL, 2002). O percurso metodológico empreendido envolve revisão bibliográfica, coleta e análise de dados. Nesse processo de obtenção de dados utilizo a revisão da legislação da Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (Brasil, 2009ab) e Base Nacional Comum Curricular, etapa Educação Infantil–BNCC-EI (Brasil, 2017), visando os conceitos de criança, infância, protagonismo, cuidar e educar em conjunto com os documentos norteadores das práticas de uma escola municipal de Educação Infantil de Torres/RS.

Também, para a análise pretendida, aplicou-se entrevistas semiestruturadas e a técnica do Grupo Focal (GF), para acolher as ideias das professoras participantes da investigação, no intuito de obter “descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e, fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica” (BAUER; GASKELL, 2008, p. 65). Posteriormente, os dados obtidos da transcrição das entrevistas e do Grupo Focal (GF), foram analisados conforme os objetivos da pesquisa. Para isso, lançou-se mão da análise de conteúdos de Bardin (1977).

Importa dizer que a escolha da análise de conteúdo da legislação reside na perspectiva de que ela estabelece conceitos importantes para a pesquisa que aparecem nos indicadores das propostas pedagógicas da maioria das escolas de Educação Infantil. Outra questão está ligada à

⁴ Os termos percepções e significados foram tomados como sinônimos neste trabalho.

compreensão das concepções pedagógicas do protagonismo da criança, nas percepções das professoras participantes da pesquisa, conseqüentemente, como estas se apresentam nas práticas do cotidiano escolar.

Em vista do roteiro investigativo apresentado, este trabalho procura se inserir no campo das discussões sobre a Educação Infantil, sobretudo para avançar na compreensão do significado do protagonismo da criança. Sendo assim, os estudos das percepções das professoras de Educação Infantil buscam entender os conceitos historicamente construídos em relação a tal temática. Para tanto, procuramos nas produções de dissertações e teses realizadas nos últimos cinco (5) anos, referências sobre o sentido do protagonismo e suas concepções.

1.2 ESTADO DA ARTE: BUSCA DE ANTECEDENTES DA PESQUISA

Iniciou-se a busca de antecedentes da pesquisa acerca da temática pretendida, significados do protagonismo das crianças, em uma escola de Educação Infantil, no mês de julho de 2020, nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira e Teses e Dissertações (BDTD).

O levantamento partiu dos seguintes descritores: “professor de educação infantil”, “escola de educação infantil” e “protagonismo infantil/criança”. A busca aconteceu na base de dados da CAPES no campo de dissertações e teses, que apresentou um montante de quatrocentos e noventa e um (491) trabalhos. Na continuidade ao refinar, por tipo, mestrado e doutorado, obteve-se quatrocentos e cinquenta e quatro (454) documentos. A busca continuou pelo ano de dois mil e quinze (2015) a dois mil dezenove (2019) e coletou-se cento e sessenta e seis (166) produções. Ao filtrar por área de conhecimento, educação, o total decaiu para cento e treze (113) títulos. Ao refinar os resultados pelo programa educação chegou-se a cinquenta e seis (56) trabalhos.

Observou-se a partir da leitura dos títulos que a maioria dos trabalhos atendia ao descritor, “Educação Infantil”, porém, a intenção era encontrar também no título “protagonismo”, por isso efetuou-se mudança na ordem dos descritores e furtaram-se algumas palavras. Assim, a nova busca utilizou-se dos descritores “protagonismo infantil” e “escola de educação infantil”, indicando trezentos e cinquenta (350) documentos no seu total. A busca foi concentrada no descritor “protagonismo infantil”, encontram-se cinquenta (50) trabalhos entre dissertações e teses; restringindo ao período de dois mil e quinze (2015) a dois mil dezenove (2019), obteve-se a indicação de trinta e oito (38) títulos. Ao refinar por área de concentração, educação,

capturou-se 21 documentos. Ao ler os títulos percebeu-se que três (3) apresentavam os descritores anunciados: “Educação Infantil”, “protagonismo e criança”.

Dando continuidade ainda no mês de julho, empreendeu-se à busca de antecedentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Desse modo, os títulos do site da CAPES e BDTD foram comparados à partir dos descritores “protagonismo infantil”, “Educação Infantil” e “criança”. Para tanto, constatou-se que alguns documentos se repetiam e novos títulos se apresentavam na BDTD. Nessa busca, empreenderam-se os descritores citados e foram capturados oitenta e oito (88) trabalhos. Já com o filtro do período de dois mil e quinze (2015) a dois mil dezenove (2019) chegando a cinquenta e dois (52) documentos. Ao delimitar o assunto do trabalho a partir dos descritores citados obtive-se quatorze (14) produções, das quais foi realizada a leitura dos resumos e escolhidos cinco (5) que atendiam ao protagonismo infantil, criança e educação infantil, sendo quatro (4) dissertações e uma tese.

Lido os resumos das produções encontradas na CAPES e BDTD selecionou-se três (3) dissertações que traziam no título “protagonismo infantil”, “educação infantil” e “criança” conforme a Tabela 1. Esta escolha se deu pelo propósito de reconhecer nas pesquisas realizadas a temática do protagonismo infantil e deter a atenção à compreensão que se tem sobre essa matéria.

Tabela 1 - Protagonismo da criança: dissertações relacionadas ao tema (2015-2019)

(continua)

Ano	Título	Autor/as	Modalidade	Instituição
2015	O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil	SCHNEIDER, Mariângela Costa	Dissertação	UNIVATES
22017	O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil.	PEREIRA, Flávia Helena Fernandes.	Dissertação	Universidade do Planalto Catarinense

Tabela 1 - Protagonismo da criança: dissertações relacionadas ao tema (2015-2019)

(conclusão)

22019	O protagonismo das crianças: diálogos entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil.	OLIVEIRA, Milena Liz	Dissertação	Universidade Federal do Paraná-UFPR
-------	---	----------------------	-------------	-------------------------------------

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa.

Ao ler a dissertação de Schneider (2015), percebeu-se que a autora buscou conhecer e analisar as estratégias de ensino potencializadoras do protagonismo infantil utilizada por uma professora de uma escola municipal de Educação Infantil de Lajeado/RS. Essa pesquisa revelou como a professora organizou o seu planejamento, enquanto estratégias de ensino, para favorecer o Protagonismo Infantil.

Do mesmo modo, para ela, o planejamento está pautado nas estratégias de ensino que atendem à investigação e documentação; escuta e participação das famílias. A problematização do trabalho de Schneider (2015, p.14) está centrada em “como se apresentam as estratégias de ensino que favorecem o protagonismo infantil na prática de sala de aula de uma professora da Educação Infantil que atua na rede pública do município de Lajeado/RS, com crianças da faixa etária de quatro a cinco anos?” O protagonismo infantil está relacionado à participação das crianças no processo do planejamento.

A autora aproxima-se do método da pesquisa-ação de modo a interagir e observar a trajetória investigativa na abordagem qualitativa e descritiva. Como instrumentos de pesquisa, a pesquisadora utilizou as entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo, filmagens e fotografias. O trabalho mostrou como a professora participante da pesquisa organizou seu planejamento e de que forma as estratégias de ensino favorecem o protagonismo infantil.

Schneider (2015), destacou o planejamento, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, que favoreceu ao protagonismo das crianças. Outra situação posta na pesquisa está no espaço da sala de aula que, embora limitado, não impediu o trabalho docente. Segundo a autora, as limitações como o espaço da sala para desenvolver as propostas e investigações das crianças, a participação dos pais, os registros, entre outras, foram utilizadas como propulsoras do protagonismo infantil (SCHNEIDER, 2015).

A referida pesquisa ainda traz formas de favorecer o protagonismo infantil e, abre possibilidades de refletir sobre o planejamento enquanto uma das suas facetas. Assim, entende-

se o planejamento como parte da valorização da participação, da escuta e do protagonismo das crianças.

A pesquisa empreendida se aproxima da dissertação de Schneider (2015), na relação do campo teórico sobre o protagonismo infantil, origem e pressupostos da história da(s) infância(s).

Igualmente Pereira (2017), buscou investigar o protagonismo de crianças com idade de quatro (4) e cinco (5) anos que frequentam a Educação Infantil, a partir de suas escutas e histórias, narrativas e testemunhos nos tempos e espaços da escola. Por isso, o trabalho analisou o conceito de infância do ocidente e a produção bibliográfica sobre o campo educacional brasileiro que investiga essa faixa etária. O problema se centra nas seguintes questões: O que as crianças pensam e entendem do que vivenciam à sua volta? Quais os pontos de vista das crianças e como tomam decisões por conta própria? Elas têm direito a se expressarem livremente?

Para responder essas questões, a autora utilizou a metodologia de cunho qualitativo, inspirado em metodologias da história oral e da etnografia. A análise dos dados empíricos se aproxima da análise de conteúdo, a partir das seguintes categorias: rotina, protagonismo da professora, brincadeiras, regras, imaginação, atividade, castigo e punição.

Dessa forma, a pesquisa revelou escasso protagonismo infantil, excesso de protagonismo docente, regramento do tempo, espaço e condutas. As crianças têm pouco tempo para escolhas, expressão e brincadeiras, indicando que há necessidade de a Educação Infantil avançar, no sentido de os professores reconhecerem e compreenderem o espaço da voz das crianças.

Ao ler esse trabalho refletiu-se sobre a necessidade de pesquisar o que se entende por protagonismo da criança e como mantêm-se, ainda hoje, a centralidade dos adultos. Outro aspecto importante é a visão panorâmica que o trabalho apresenta sobre o conceito ocidental de infância. Segundo Pereira (2017), é preciso dar continuidade às pesquisas sobre o protagonismo das crianças no intuito de contribuir com as práticas docentes e problematizar esse princípio tão usado no campo da Educação Infantil. A sugestão da autora reforça a importância de continuar as pesquisas sobre protagonismo infantil como espaço de investigação, reflexão e aprofundamento. Essa indicação contempla o propósito deste trabalho.

A pesquisa de Oliveira (2019), teve como objetivo discutir o protagonismo sob a perspectiva de elementos importantes como rotina, planejamento, currículo e avaliação da Educação Infantil no município de Curitiba/PR. A análise tem como referência os documentos nacionais e municipais (Curitiba/PR) e foi realizada em quatro Centros Municipais de Educação Infantil

– CMEIs. A autora utilizou entrevistas que contaram com uma professora⁵ e uma pedagoga de cada centro.

O estudo apresentado, pela referida autora, é de cunho qualitativo, embasada na sociologia de Norbert Elias⁶ com os aportes teórico-metodológicos de governo⁷ e poder fundamentados em Michel Foucault, subsidiados por Alfredo Veiga Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes e Cláudia Inês Horn, com análise do discurso (OLIVEIRA, 2019).

A partir da análise dos dados, o trabalho identificou que o conceito de protagonismo infantil tem diferentes interpretações e práticas relatadas pelos discursos dos profissionais e pelos documentos estudados. Para a autora, o protagonismo infantil pode operar como um dos possíveis dispositivos de governo da infância. Assim, conclui que o protagonismo infantil nos CMEIs de Curitiba/PR e também nos documentos norteadores “ainda são de um governo velado, contraditório, pois as professoras têm diferentes percepções a respeito do tema, e alguns deles distorcidos” (OLIVEIRA, 2019, p. 97).

O trabalho de Oliveira (2019) ampliou o olhar sobre a questão do protagonismo infantil, ao observar a lógica da individualização como estratégia de governo, pois o protagonismo encontra barreiras na própria organização das instituições que são pré-concebidas pelos adultos. A pesquisa apresentada pode avançar na compreensão do significado do protagonismo das crianças em relação às concepções que se apresentam nas narrativas das professoras de Educação Infantil.

A leitura das produções aqui descritas reafirma a importância da escolha do objeto de estudo sobre o protagonismo das crianças. Os dados desses antecedentes tornaram evidente a necessidade de aprofundar o estudo sobre o princípio do protagonismo das crianças na prática das escolas de Educação Infantil. Também trouxe, um horizonte de perspectiva sobre a metodologia, referencial teórico e a delimitação do tema. Desta forma, corroborou com a assertiva da proposta de pesquisa sobre a temática do protagonismo da criança.

O processo da leitura completa dos três (3) trabalhos citados acima demonstrou que a pesquisa é relevante, por contribuir com as discussões pertinentes aos estudos sobre o protagonismo infantil, considerando as experiências e as vivências das crianças enquanto sujeito histórico, social e cultural. Nessa elaboração também se propõe alguns conhecimentos para aprimorar a

⁵ A autora optou por usar o termo “professora” e “pedagoga”, gênero feminino, pois todas as entrevistadas eram mulheres.

⁶Norbert Elias (1897-1990) sociólogo alemão foi responsável pelo desenvolvimento de uma teoria social inovadora, pesquisa configuracional e processual de caráter aberto e evolutivo, teias de interdependência.

⁷ Governo é um conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análise, cálculos e táticas.

compreensão sobre o termo protagonismo da criança, de modo a contribuir com a qualidade na/da escola de Educação Infantil.

A legislação, por sua vez, propõe que a criança seja o centro das práticas pedagógicas, o que suscita muitas questões ao protagonismo. Como o protagonismo da criança na escola de Educação Infantil é compreendido? Como o protagonismo é vivenciado na prática da escola infantil? Afinal o que é protagonismo da criança? De que protagonismos estão falando? Quando a criança é protagonista?

Embora essas perguntas sejam significativas, é importante se concentrar no problema central desencadeado por elas, ou seja, como as professoras do pré-escolar de uma escola pública municipal de Educação Infantil de Torres-RS significam o protagonismo das crianças.

Em virtude do exposto, organizou-se a presente dissertação em seis capítulos. A introdução exhibe as motivações pessoais e a trajetória profissional da autora com as incitações para a escolha do tema. Também trata dos objetivos do estudo, problema, justificativa e o estado da arte com o mapeamento das pesquisas que apresentam a relevância da temática sobre o protagonismo da criança.

O segundo capítulo, nomeado “Criança e infância: tensões e mudanças” expõem de alguns pontos do contexto histórico que constitui os movimentos que oportunizaram a mudança do pensamento sobre a criança e a infância no tempo. As ideias relacionadas ao campo histórico clássico, trazem novas perspectivas para compreender o status da criança e infância na atualidade.

No terceiro capítulo, “Protagonismo da criança na Educação Infantil: concepções” aborda-se a história da Educação Infantil no Brasil em relação à criança e como foi concebida a institucionalização da infância. A Educação Infantil conquistou significativos avanços em relação aos direitos das crianças, como apontam as circunstâncias, a centralidade nas concepções teóricas abordadas e os documentos norteadores da primeira etapa da Educação Básica brasileira. Um novo olhar surge com os estudos da Sociologia da Infância, de modo a ampliar as compreensões sobre a criança e a infância.

“A construção do percurso metodológico”, quarto capítulo, explicita a metodologia que inspirou a investigação. Assim, o cenário e sujeitos desta pesquisa são apresentados com intuito de contextualizar os leitores. Na sequência, tratamos da apresentação dos dados e, posteriormente, a análise que fundamenta a pesquisa, um diálogo com o referencial teórico na busca de novas compreensões sobre o tema tratado.

Ao discorrer sobre o “Protagonismo da criança: significados de professoras da Educação Infantil”, no quinto capítulo, propõem-se a análise das concepções na perspectiva de estudos em relação às compreensões manifestadas nos referenciais teóricos e aquelas apresentadas pelas professoras. O diálogo sobre o protagonismo da criança em relação à prática pedagógica, se entrelaça a diversos condicionantes impostos às docentes.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais sem pretensão de encerrar a busca do significado sobre o protagonismo da criança. Portanto, é importante reconhecer os caminhos que as concepções de criança e infância percorreram na história da sociedade para compreender como os direitos da criança, sua centralidade, foram se constituindo e o quanto ainda necessitamos perseguir.

2 CRIANÇA E INFÂNCIA: TENSÕES E MUDANÇAS

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas[...]

(BENJAMIN, 2009, p.86).

A criança é uma construção social, e a infância uma categoria da sociedade, ou seja, a infância é uma construção social e cultural. Nesse sentido, é importante buscar no processo histórico como se deu a constituição da centralidade da criança e a perspectiva da infância à sociedade moderna. Durante a transformação das sociedades, as necessidades impostas provocaram mudanças sobre a forma de perceber e valorizar a criança e a infância. A reflexão de Benjamin (2009), na abertura deste capítulo, expressa o longo caminho percorrido para o reconhecimento da criança e da infância.

Podemos arriscar que movimentos de reflexão sobre a temática apresentada iniciaram nos séculos XVI e XVII. Pereira (2017, p.23) destaca que “é difícil recuperar a história da infância sem tomar conhecimento da versão narrada pelo clássico historiador Philippe Ariès (1981).” O pesquisador é considerado, pelos estudiosos, um pioneiro na análise e concepção da infância com seus estudos iconográficos.

Para Pinto e Sarmiento (1997), foi no século XIX e XX, a partir da institucionalização da educação na infância, que uma nova atitude emergiu para a valorização da “voz” e a expressão social das crianças. Ouvir a “voz” das crianças não se limita ao escutar, elas se comunicam de muitas maneiras. Na visão de Sarmiento (2011, p.28) “ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um ato de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão”.

Desse modo, com a intenção de compreender como surgiu o reconhecimento da criança e da infância, retoma-se, na seção seguinte, algumas ideias clássicas que contribuíram com o pensamento pedagógico no ocidente. Os teóricos como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori e Ariès trouxeram um novo olhar sobre a concepção de criança e infância à sociedade moderna.

2.1 BREVE HISTÓRICOS DAS CONTRIBUIÇÕES CLÁSSICAS SOBRE PROTAGONISMO DA CRIANÇA

Entre as reflexões clássicas observou-se a percepção de Rousseau (1712–1778), no século XVIII, sobre as crianças e a infância. Suas ideias desencadearam novas perspectivas sobre essa etapa da vida humana. A sua teoria era contrária à educação tradicional, vigente na época. Os princípios naturalistas e da educação livre, propagados por Rousseau, romperam com o comando dos grupos religiosos. Para Alves e Toledo (2019), este filósofo acreditava que a razão não era condição suficiente para formar o homem integral. Tratava-se de uma crítica à condução racionalista da educação das crianças no período da razão pura.

A defesa de Rousseau, encontrava-se no respeito ao desenvolvimento evolutivo das crianças sem a pretensão de antecipá-las pelo ensino. Segundo Theodoro (2019), o filósofo empreendeu estudos teóricos sobre a educação natural das crianças. Logo, suas ideias defendiam a liberdade das crianças na condução de suas descobertas espontâneas. Como descrito por Oliveira *et al.* (2019), Rousseau já aludia à ideia de que as crianças pensam de modo diferente dos adultos, e as práticas deveriam promover a exploração e autonomia, de modo a enfrentar os desafios e atender seus interesses.

Conforme explicitado acima, é interessante observar que Rousseau buscou o respeito à primeira infância e ao mundo infantil, pois afirmou “estudemos a criança e logo aprenderemos com ela” (ROUSSEAU, 1995, p.46). A observação e a liberdade na educação das crianças são pontos que possibilitaram entender os processos de aprendizagem em cada idade, ou seja, Rousseau nega qualquer ajuste estrutural ou institucionalizado para a educação das crianças (ALVES; TOLEDO, 2019).

A descrição da educação em “Emílio ou da educação”, em cada idade, tem por finalidade instaurar um sentimento de reconhecimento da infância (THEODORO, 2019). Para Rousseau, a infância é reconhecida como uma etapa da vida humana e a criança um ser em desenvolvimento natural, com suas características peculiares (QUEIRÓZ, 2010). Um novo olhar sobre o mundo infantil se instaurou. Embora a teoria rousseauiana tenha limites e contradições, ainda assim foi um marco, pois no lugar da condução do adulto, propôs atenção às especificidades das crianças.

O suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi influenciado por Rousseau, contudo ultrapassou a teorização do mestre, visto que trouxe para sua vivência prática as teorias. Pestalozzi realizou a leitura de Emílio ou da educação (1762), reforçou e ampliou suas reflexões

e práticas, principalmente, a questão do princípio naturalista da educação (BONTEMPI JR., 2019). Foi um pensador que contribuiu com reformas educacionais e implementou experiências pedagógicas que reverberaram na área educacional no mundo e reverberam ainda hoje. Para Barbosa (2006), a teoria de Pestalozzi apresenta como ponto forte a crença na autonomia humana e a ideia de formar um ser moralmente fortalecido para enfrentar as pressões da natureza e da sociedade.

Para Pestalozzi, o ponto fundante dessa condição se encontrava na primeira infância, na relação mãe e filho. Conforme a interpretação de Barbosa, (2006, p.92) a base da educação preventiva e gradativa de Pestalozzi, percebeu que “as crianças são seres de impulso, sem uma consciência de suas ações e nem vontade livre”. Desse modo, o estudioso defendeu o princípio da educação integral às crianças no intuito de dominar o ímpeto e aplicar as práticas das regras.

O pedagogo acreditava na educação guiada pelo amor e firmeza, desconsiderava a força persuasiva do castigo para a educação das crianças. Assim, o afeto e o desenvolvimento humano, presentes na sua teoria, contribuíram com a prática. A educação complementava a ação da natureza, articulando os três eixos principais: cabeça, coração e mãos (SOETARD, 2010; PEROZA, 2018). A **tríade**, símbolo da perspectiva romântica e naturalista do educador, continha na **cabeça** a responsabilidade do intelecto humano que alimenta o espírito. O **coração** acolhe o estado do espírito para desenvolver o intelecto e, as **mãos**, o domínio do fazer e criar. As crianças passam a ser atendidas na perspectiva de liberdade e respeito.

A disseminação das ideias de liberdade por grupos organizados na Europa atingiu o mundo. A defesa dos direitos humanos, a igualdade e a liberdade na busca da soberania da população impulsionou o pedagogo Froebel. Novas aspirações sobre a educação das crianças foram a defesa desse educador. Criador do jardim de infância preservou a ideia de uma educação coletiva às crianças pequenas. Para ele, a escola era o lugar de ensino e aprendizagem dos valores a todas as crianças.

Fortemente influenciado pelo princípio religioso, o pedagogo acreditava que a criança deveria aprender as coisas importantes da vida, como os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, não por meio dos estudos, mas por meio da vivência e prática.

Para o educador, "a criança desde seu nascimento deve ser tratada de acordo com sua verdadeira essência de modo que possa empregar a energia com liberdade" (FROEBEL, 2001, p. 33). O autor acreditava que a voz de Deus estava depositada na infância, e a educação tinha o papel de desenvolvê-la reforçando a capacidade criativa, o sentimento e a arte.

Como seus antecessores, acreditava que a infância iniciava no nascimento, e a relação materna era fundamental para a formação do homem: “amamentar constitui quase única atividade”; as demais manifestações do bebê estão relacionadas à lactação (FROEBEL, 2001, p. 35). Essa relação do bebê com a mãe está ligada às impressões da sua própria infância, ou seja, na amamentação, a criança nutre a vida e capta o mundo pelos sentidos.

A ideia dos cuidados aos primeiros anos de vida é comum aos pensadores supracitados, que fundamentam a educação das crianças no desenvolvimento natural e na concepção inata. Na visão de Barbosa (2006, p. 97), "Froebel ao organizar sua metodologia de trabalho nos jardins de infância, selecionou algumas atividades para serem executadas com as crianças, entre as quais as conversações (rodinhas), a hora dos contos [...]", comuns ainda hoje. Entre os pedagogos que se dedicaram à educação das crianças, Froebel, se sobressai ao evidenciar os estudos à primeira infância, pois a considerava fundamental e específica. Seus preceitos teóricos influenciaram os estudiosos da infância, e ainda encontramos práticas fundamentadas nas suas ideias.

A Educação Infantil nasceu no campo dos jardins de infância de Froebel, portanto, pode-se deduzir que os interesses e as necessidades das crianças começam a mobilizar as discussões sobre a educação das crianças pequenas. As novas perspectivas influenciaram os estudos de outros educadores, entre eles Maria Montessori (1870-1952). Importa ressaltar que Montessori foi um símbolo de emancipação da mulher de sua época. A educadora acreditava que a infância era o período da criação da inteligência e, atendia a fase do nascimento até os seis anos de idade. Em defesa da criança capaz, Montessori reforça o modo da aprendizagem natural e o papel do educador atento às descobertas criativas, de autoexploração do ambiente e dos materiais. Para Bujes (2002, p. 66), tanto as formulações froebelianas representam uma reação às Pedagogias disciplinares, quanto a metodologia montessoriana marca os métodos e técnicas de uma Pedagogia científica que representa as ideias de muitos pedagogos. As instituições de crianças deveriam ser consideradas as mais importantes. Segundo Montessori, é nesse estágio que a inteligência é formada, “o grande instrumento do homem” (MONTESSORI, 1987, p. 33).

Montessori deu voz às crianças e chamou a atenção sobre a importância de compreender que a criança não era um ser vazio, por exemplo, "Não, a criança é a construtora do homem, não existe um só homem que não tenha sido formado pela criança que foi certo dia!" (MONTESSORI, 1987, p. 25). A autora evidenciou a importância das experiências na infância. A educadora Maria Montessori viveu em tempos de conflitos e incertezas, o que de certo modo, firmou-lhe o trabalho com as crianças e concretizou a necessidade de uma educação

humanitária voltada para a paz. Ao perseguir a reabilitação das crianças do pós-guerra utiliza a “pedagogia reparadora”, visando, em sua metodologia, a reconstrução do adulto equilibrado (GARCIA; MANDOLINI; MORETTI, 2019).

A concepção de “natureza infantil”, distante das condições de vida e de sobrevivência das crianças, ou da romântica fragilidade infantil, do desenvolvimento natural e individual na educação reparadora de Montessori, amparada pelo campo da psicologia, nos diz muito sobre o que ainda hoje entendemos dessa etapa (KRAMER, 1984).

As condições de vida foram alteradas pelos ciclos históricos da sociedade humana com conquistas e perdas que afetaram a organização social, política, econômica, cultural e pedagógica (Cambi, 1999), ou seja, as concepções de criança e infância também são afetadas por esses movimentos. Nesse contexto, a modernidade traz à pedagogia importantes contribuições e desafios. As teorias de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori partiram de contextos diversos, no entanto, abriram um longo diálogo sobre a concepção de criança e infância.

Os estudos iconográficos de Ariès (1981) trouxeram informações e questionamentos sobre o reconhecimento da criança e da infância pela sociedade. É preciso considerar que a pesquisa desse autor centra-se na realidade europeia, ou seja, uma realidade diferente de outras culturas. Muitos estudiosos emitiram críticas ao seu trabalho. Para Bujes (2002), as críticas atribuídas ao historiador versam sobre as condições metodológicas e a nostalgia que emprega a vida comunitária na Idade Média. Contudo, é ele que indica, a partir das representações da arte, os movimentos que iniciam um novo modo de significar a criança e a infância.

Na Idade Média, as crianças não eram reconhecidas, “por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 1981, p. 17). As crianças e mulheres eram vistas como seres frágeis e desvalorizados. Nesse contexto, a infância ou a primeira idade estão relacionadas aos planetas representados pelo número sete (7), portanto, a primeira infância se caracterizava do nascimento aos sete (7) anos. Ao nascer a criança é vista como *enfant*, aquele que não fala (ARIÈS, 1981). Esse cenário inicial nos faz refletir sobre as condições que envolvem o pensamento sobre a infância até os nossos dias.

Ao realizar a leitura do livro: História Social da Criança e da família de Philippe Ariès (1981), foi possível refletir sobre o lugar de menor valia, já naturalizado, que as crianças das classes populares ocupavam e, ainda hoje, ocupam.

A terminologia empregada, na Idade Média, para definir as idades apresentava uma mistura de ciência e sobrenatural. As idades eram divulgadas oralmente: infância e puerilidade; juventude

e senilidade, cada uma correspondente a uma fase da vida. Como descrito por Ariès (1981), o tema das idades estava relacionado ao da morte, pois poucos tinham o privilégio de percorrer todas as idades. Na época, a mortalidade infantil tinha índices altos.

As “idades da vida” atravessavam, em primeiro lugar, a idade dos brinquedos: as crianças brincavam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados e, em seguida; a idade da escola: os meninos aprendiam a ler e as meninas a fiar; depois a idade do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças; seguida pela idade da guerra e da cavalaria: um homem armado e, por fim, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou estudo (ARIÈS, 1981, p.9). Essas particularidades apresentadas na arte do século XIV permaneceram no século XVI até o início do século XIX, uma história marcada por costumes e forte teor ideológico.

Como já apresentado, a arte medieval desconsiderava a infância não a representando. No século XIII, começam a aparecer representações de forma estereotipada, “não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim, homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p.18). Essa busca iconográfica traduz, de certo modo, a ideia sobre a criança, e a infância desse tempo. Esse olhar sobre o passado, trouxe compreensões e reflexões sobre o sentimento de infância construído na modernidade. Para Bujes (2002, p. 31), Ariès é pioneiro no campo do estudo sobre a infância e “teve o mérito de inaugurar uma nova compreensão acerca do fenômeno da infância, situando-o como um acontecimento caracteristicamente moderno”.

As crianças, no período medieval, misturavam-se aos adultos, tanto nas brincadeiras como na liberdade, não havia um sentimento de respeito à infância. A sociedade quase não expressava sentimentos sobre as crianças. Poucos registros escritos em diários traziam descrições a respeito da singularidade das crianças e alguns sentimentos. Nesse sentido Ariès (1981), destaca as cenas do aparecimento da presença das crianças na vida cotidiana. Para ele as crianças, primeiro, começam a ser pintadas em cenário comum: reunião de trabalho, passeios, jogos; segundo, o que chama a atenção dos pintores são as particularidades das crianças, a graça, sentimento denominado de infância “engraçadinha” (ARIÈS, 1981, p.21).

O estudo de Ariès (1981), apresenta que na Idade Média, a vestimenta era indiferente às idades, entretanto havia características para a hierarquia social. Somente no século XVII as crianças passaram a se vestir diferente dos adultos. O traje das crianças é um marcador de mudança e novos sentimentos vão surgir.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de "paparicação".

Originalmente, esse sentimento pertencerá às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças - mães e amas” (ARIÉS, 1981, p.100).

O sentimento de infância, segundo Ariés (1981), não está relacionado à afeição pelas crianças. A infância é uma etapa singular que precisa ser observada, contudo compreende-se a infância na perspectiva particular e única.

Os moralistas e educadores apresentaram críticas ao modo de “paparicação”, desse modo, o interesse passou a centrar-se no desenvolvimento psicológico e na moral em relação às crianças. Em Pires e Branco (2007, p.314), temos o seguinte esclarecimento: "a alteração do cenário que existia na Idade Média e a constituição das práticas, a partir das quais se define modernidade a infância, se deu a partir da transição do século XVII para o XVIII [...]”.

A criança sempre existiu e, de modos diferentes, foi sendo representada pelas sociedades. No decorrer do percurso da sociedade, percebeu-se que a “ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente” (COHN, 2005, p.21).

Como visto anteriormente, na história da sociedade, as crianças nem sempre foram atendidas e consideradas sujeitos sociais. Era na convivência com os adultos que aprendiam a dominar determinadas estratégias para a sua sobrevivência material e, para enfrentar os desafios da vida adulta (BUJES, 2001). Essa condição retrata que a criança, desde muito cedo, participava ativamente da vida em sociedade. Contudo, a vida ativa não representava um reconhecimento do seu papel. As crianças estavam subordinadas à organização social, às concepções de criança e infância e aos condicionantes de cada período.

De acordo com Corsaro (2011), a criança era vista como alguém separada da sociedade, que deveria ser moldada e guiada por forças exteriores. Ou seja, a sociedade conduzia a vontade, os desejos e a educação das crianças. Ainda, no contexto da idade medieval, se atribuía às mulheres, mães e amas, a função de cuidar das crianças, educá-las e atender às suas necessidades.

No decorrer do tempo, o que se pode notar é que a educação passou a assumir a formação das crianças, conduzindo-as a serem pessoas honradas, por meio da disciplina e da racionalidade dos costumes. Assim, o primeiro sentimento veio do convívio familiar, do reconhecimento das gracinhas das crianças, até chegar a “paparicação” e, o segundo, veio da sociedade política e religiosa, movimento moralizador e disciplinador, com a ideia de construir uma sociedade melhor.

Conforme exposto acima, compreende-se que a infância é muito mais do que um estágio para a maturidade. Para construir uma nova abordagem, é preciso refletir sobre pontos relevantes do

contexto da organização da sociedade, tensões, mudanças, continuidade ou descontinuidade vinculada à educação das crianças e, conseqüentemente, da constituição do seu protagonismo. Para a sequência das reflexões, no próximo item, apresentar-se-á referências à história da Educação Infantil no Brasil, em relação às concepções de criança e infância presentes na contemporaneidade.

2.2 HISTÓRIA DA CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Busca-se, aqui, compreender as concepções de infância construídas historicamente no contexto brasileiro. As percepções da particularidade infantil, apresentadas no capítulo anterior, foram um grande passo para perceber a criança no mundo. Ou seja, os modos que lhe foram atribuídos: centralidade e atenção. Ao traçar um percurso do atendimento às crianças pequenas constatou-se que a Educação Infantil, é um campo relativamente novo no Brasil. Diante disso, é necessário analisar, mesmo que de forma geral, os diferentes significados concebidos ao protagonismo da criança no contexto da história da infância brasileira.

No início, com a chegada dos portugueses, até meados do século XIX, a institucionalização das crianças estava no campo da assistência aos mais pobres. A “Casa dos Expostos” ou “Roda”, como Kramer (1984, p.51), descreve, era um lugar para “os abandonados das primeiras idades,” um local onde se depositavam as crianças indesejadas. As distintas instituições de atendimento às crianças, nesse período, além de acolher os recém-nascidos deixados na “roda” tinham o propósito de retirar as crianças que perambulavam pelas ruas.

No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia institucionalmente a "Casa dos Expostos" ou "Roda" para abandonados das primeiras idades e a “Escola de Aprendizizes Marinheiros” (fundada pelo Estado em 1873) para abandonados maiores de 12 anos [...] As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil [...] (KRAMER, 1984, p.51).

De certo modo, essa situação começou a se modificar na segunda metade do século XIX e início do século XX. O movimento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana e a Proclamação da República, promove o desenvolvimento cultural e tecnológico, uma mudança significativa para a época (OLIVEIRA *et al.*, 2019). As influências europeias e, as novas características sociais delinearão outra categoria de instituição, contudo, ainda carregada de preconceito e discriminação.

O surgimento e a propagação das instituições de atendimento às crianças no Brasil e no mundo estão ligadas às mudanças econômicas e políticas, assim como a industrialização e a demanda do trabalho feminino no mercado. No entanto, é importante lembrar que a ampliação do atendimento às crianças também está relacionado a uma nova estrutura familiar e a novas concepções de criança e infância (BUJES, 2002, p.12). As crianças eram atendidas nas primeiras instituições, com o propósito da proteção de sua natureza infantil, de modo a não receber influências negativas, tendo um fortalecimento moral para contribuir na sua preparação para um futuro promissor.

O Brasil sofreu influência dos modelos pedagógicos da Europa, e os primeiros atendimentos foram iniciativas de grupos particulares. Entre eles, os médicos que combatiam o alto índice de mortalidade infantil com ações preventivas. No contínuo do atendimento às crianças, juristas, intelectuais e religiosos iniciaram um processo de observação e cuidado para com a infância, de cunho assistencialista e filantrópico, sem a presença do poder público.

Diante disso, várias associações e instituições ligadas à proteção e ao cuidado das crianças pobres foram criadas. De acordo com Kramer (1984), foi em mil novecentos e vinte e dois (1922), que o Departamento Nacional da Criança (DNCr), no Brasil, organizou o Primeiro Congresso brasileiro de Proteção à Infância, com representantes da iniciativa particular e pública para discutir a educação das crianças pequenas. Na visão de Kuhlmann Jr. (2000, p.14), entre as atividades estabelecidas pelo DNCr estava a de “estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos”. O atendimento às crianças das classes trabalhadoras passa por longo período de discussão e implementação.

Nesse cenário, a institucionalização à infância no Brasil se consolidou. Contudo, a busca de um atendimento igualitário e de qualidade às crianças permaneceu. A educação passou a ser o centro das discussões com o Movimento da Escola Nova. A dicotomia do atendimento às crianças pequenas estava marcada pelas diferenças; por um lado, o atendimento em creches às crianças da camada popular e, por outro, os jardins de infância, aquelas oriundas das classes favorecidas.

Somente em mil novecentos e sessenta e quatro (1964), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024/61 apresentou em seu art. 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.” (BRASIL, 1961). Timidamente, o poder público assumiu a educação das crianças da primeira infância. Como descrito por Brostolin (2018), pode-se perceber que, apesar de constar na legislação

educacional, o atendimento das crianças pequenas foi ampliado pelas políticas públicas a partir da década de 70.

A educação formal das crianças de zero a seis anos, inicialmente, não fazia parte das preocupações políticas da sociedade brasileira. De acordo com Bujes (2002, p.100), no final dos anos de mil novecentos e setenta (1970), surgem as reivindicações dos movimentos sociais urbanos, destacando a melhoria da qualidade de vida, luta pela implantação de creches nos bairros populares, veiculados nos discursos dos direitos, das exigências da institucionalização das crianças e participação política das mulheres.

Em suma, as reivindicações sociais para uma educação que atendesse a todos de modo igualitário e qualitativo foram efetivadas com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de mil novecentos e oitenta e oito (1988) (Brasil, 1988), que define, no art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No que se refere à Educação Infantil, após ampla discussão, foram promulgados documentos normativos, que estabeleceram referências às concepções, de criança e infância e ao protagonismo da criança.

Ao longo do tempo, no Brasil, foi se construindo conquistas políticas e certo reconhecimento da especificidade da criança, da infância e dada a devida importância à Educação Infantil. Essas conquistas se concretizaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho da Educação Básica, que apontam em seu Artigo 4.º, que a criança é considerada “sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” (BRASIL, 2009b, p.1). Portanto, meninos e meninas são sujeitos da experiência, da vivência que nas interações e na prática do/no cotidiano da escola de Educação Infantil produzem novos conhecimentos e saberes. Do mesmo modo, as diretrizes estabelecem referências ao currículo da Educação Infantil.

As propostas pedagógicas, e as práticas docentes devem considerar a criança e sua cultura. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 53) reafirma que as normativas apresentam “dialogicidade entre o campo da legislação e da prática pedagógica na educação infantil”, ou seja, as propostas pedagógicas devem oportunizar as interações e experimentações das crianças respeitando suas culturas em relação às práticas desenvolvidas na escola.

Pode-se dizer que o currículo, deve estabelecer diálogo permanente entre as diretrizes e as práticas, visando reflexão constante sobre as concepções de criança e infância apresentadas pelo documento. Neste contexto, fica claro que os saberes das crianças devem ser considerados, conforme estabelecido pelas diretrizes. O mais preocupante, contudo, é constatar que, muitas

vezes, as práticas apresentadas na Educação Infantil desconsideram as indicações e mantêm uma concepção de criança e infância do século passado.

Segundo Kramer (2000, p.2), "hoje vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos, com horror, a incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis." A autora deixa claro, que existe um distanciamento entre os estudos, e as práticas realizadas nas escolas das diferentes infâncias. Assim, é preciso investir em uma educação crítica sobre a cultura da desigualdade, de modo a reverter esse quadro e garantir o respeito às contribuições das crianças promovendo a participação e tornando-as protagonistas de fato.

As escolas de Educação Infantil, na perspectiva das DCNEI (2009b), são espaços democráticos que devem permitir a participação das crianças no planejamento, tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras. Segundo essas diretrizes, o trabalho pedagógico deve seguir três princípios norteadores:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b, p. 2).

Conforme o exposto, os princípios indicam a integralidade e o direito das crianças na sua identidade pessoal, social e cultural. Desse modo, o planejamento nas instituições infantis deve considerar a autonomia e a interações das crianças e dos adultos, pois o planejamento é uma categoria ampla que envolve muitas questões que necessitam de aprofundamento. O planejamento não é o foco deste trabalho, contudo, os condicionamentos podem afetar a perspectiva sobre o trabalho com as crianças. Tais condições referem-se à criança enquanto ponto de referência do trabalho pedagógico. Diante disso, é preciso compreender os princípios democráticos nas relações da escola, que têm como centro os sujeitos da escola. Isso não é tarefa fácil, mas de fundamental importância.

Também é preciso compreender o significado do protagonismo da criança. Para Schneider (2015, p. 10), o protagonismo da criança é de alguém potente [...] capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem. Esta ratifica a concepção dos princípios e fundamentos empreendidos nas diretrizes curriculares que normatizam o currículo da Educação Infantil. Segundo Brostolin (2018), a criança passou a ser considerada sujeito de direito e, a Educação Infantil passou a ser direito da criança.

Outra abordagem das DCNEI (2009a) se encontra na função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil. Destaca-se as condições de trabalho dos docentes e a responsabilidade da sociedade de cuidar da infância no que diz respeito à educação das crianças. As crianças passam a ser reconhecidas socialmente. É preciso perceber a infância como uma condição da criança dentro da sua experiência de vida, em diferentes lugares e contextos, considerando-a concretamente nas relações sociais (Gebert, 2019), para se desenvolver um trabalho coerente que atenda o protagonismo da criança.

A autora deixa claro que a escola infantil é um espaço coletivo da criança, e de sua(s) infância(s). O adulto passa a ter a responsabilidade de redimensionar a sua função rompendo com os projetos e modelos de cunho unicamente assistencialista, moralizadores, preparatórios ou romantizados no atendimento das crianças. Por tanto, é preciso oferecer condições sociais, econômicas, políticas e pedagógicas para construir uma identidade própria e (auto) crítica à educação das crianças pequenas.

Conforme citado acima, a Educação Infantil observa as diretrizes para compreender a constituição do currículo a partir da criança e sua infância. Portanto, o trabalho da escola infantil, parte integrante da Educação Básica expressa nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Tal finalidade, deve observar as formas como as crianças aprendem e, também, garantir propostas pedagógicas que oportunizem o desenvolvimento das crianças pelo brincar e suas interações.

As crianças expressam, interagem, manifestam seus desejos e curiosidades de modo bastante peculiar. Portanto, essas modalidades devem ser interpretadas como fonte de referência para decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. Esses pontos são significativos para a compreensão do protagonismo da criança alinhado à concepção pedagógica dos sujeitos, desdobramentos, aprofundamentos e interpretações, em relação aos fundamentos expressos na legislação.

O Parecer nº 20 do Conselho Nacional de Educação, e da Câmara de Educação Básica de 2009 (Brasil, 2009a), revisa as diretrizes, contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, construção da concepção de criança, infância e discorre sobre o atendimento das crianças em instituições escolares.

Como citado no início deste capítulo, a identidade da Educação Infantil brasileira, creches e pré-escolas, iniciaram em contexto de desigualdade social reforçada pelo modo do atendimento. Os jardins de infância no Brasil foram recebidos com resistência e tensionamentos, o que colocou a educação das crianças pobres em prejuízo diante da relação dos direitos sociais, políticos e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirma os princípios das diretrizes e seus eixos de aprendizagens, como conquista das lutas da sociedade pelo reconhecimento da importância do trabalho da primeira etapa da Educação Básica. Assim, “a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (Brasil, 2017, p. 34), tendo a criança e a infância como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

Os direitos de aprendizagem apresentados na base asseguram situações de interação à criança. Portanto, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer são direitos que devem ser garantidos à criança pelos adultos. Para Barbosa e Richter, (2015), tanto as diretrizes quanto o documento da BNCC (2017), servem como “mapa” que precisa ser estudado, entendido e experimentado para a construção do caminho da Educação Infantil. A elaboração das propostas na/da escola deve atender as crianças na perspectiva da curiosidade, investigação, questionamento e, sobretudo, ao papel do adulto na articulação dos processos de ensino e aprendizagens, por isso a importância da mediação.

Para entender esse entrelaçamento é preciso observar qual a concepção de criança defendida pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2017, p. 34).

Desse modo, essa concepção de criança está relacionada ao processo que articula os conhecimentos a partir da ação e interação, sem abandono pedagógico. Para Dal Soto (2013, p. 24613), “a concepção de criança competente e com direito à participação tem sido, posta em evidência por pedagogos/pensadores, como Dewey, desde o final do século XIX,” o que reforça a concepção de criança potente. Contudo, precisamos estar atentos à questão do processo natural e espontâneo, dando a impressão de que a ação pedagógica é refém da vontade de cada criança. Nesse sentido, o princípio político da cidadania, que trata da participação, é o condutor das interações e do sentimento de pertencimento entre criança e adulto na construção do protagonismo.

Igualmente, chama a responsabilidade conjunta de pais e professores para se construir um ambiente educativo favorável que possibilite a integração e promova a autonomia das crianças e, conseqüentemente, o seu protagonismo. Para Bordenave (1994, p.23), “a prova de fogo da participação não é o quanto se torna parte, mas como se toma parte” e, nesse sentido, é importante compreender que as crianças e os adultos precisam ter modos de se sentir participantes do todo da escola.

Outra condição está posta por Sarmiento (1996), quando aponta que a autonomia vai se construindo nas relações, e que essa é uma dimensão pedagógica antiga. O autor relembra que a filosofia educativa naturalista de Rousseau já tratava com a autoeducação da criança, e o movimento da Escola Nova configurou a regulação da ação, contudo, continuou reforçando o modelo hegemônico. Diferente dessa ideia, a cultura da autonomia está vinculada a um exercício para ser iniciado na Educação Infantil com as crianças, na organização da escola, nas interpretações das interações e na sua participação efetiva.

Conforme apresentado neste capítulo, a grande conquista da Educação Infantil está no reconhecimento das crianças e suas infâncias pela educação brasileira, como revela a LDBEN (1996), posteriormente, em outras normatizações e documentos. Não é exagero afirmar que a legislação por si só não garante o avanço da interpretação pedagógica sobre o protagonismo da criança na escola infantil. As lacunas não poderão ser supridas, sem alcançar as condições apresentadas pela história na construção da educação das crianças. Na continuidade da discussão apresentaremos, no próximo capítulo, os princípios do protagonismo da criança na Educação Infantil e suas concepções.

3 PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES

Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação

(BENJAMIN, 2009, p.85).

Este capítulo, aponta algumas concepções empregadas ao protagonismo da criança e suas implicações, desafios e possibilidades, no intuito de refletir sobre a reconstrução do trabalho pedagógico a partir da cultura infantil. As crianças têm direito de brincar, interagir, participar e contribuir com seus diferentes saberes nas propostas de trabalho, condições expressas na legislação da Educação Infantil.

3.1 PROTAGONISMO INFANTIL

O trabalho pedagógico na Educação Infantil, está diante de novos desafios e exigências. O reconhecimento da criança e da infância pela sociedade, é resultado de uma longa construção histórica, mediada por debates, estudos, pesquisas, promulgação de leis, documentos e normativas, em diferentes contextos sociais. Atualmente, a legislação vem reafirmando a criança sujeito histórico, de direito e seus saberes, enquanto princípio da ação pedagógica para a construção de novos conhecimentos. Os pressupostos da ação pedagógica a partir da BNCC (2017), exigem do adulto a reconstrução do pensamento sobre a estrutura do trabalho educativo, a partir da ideia de que a criança pensa, age, cria e produz cultura (FOCHI, 2016, p.5). Essa compreensão se distancia de uma pedagogia disciplinar, pronta, puramente transmissiva, reforçada pelas práticas adultocêntricas.

De acordo com Steffens e Miorando (2018, p.108), “considerar a criança protagonista em sala de aula é permitir que ela se torne ativa, é respeitar suas limitações e expressões apresentadas através de suas infinitas linguagens simbólicas.” Portanto, ao compreender o brincar como possibilidade do trabalho com as crianças, rompe-se com a crença de que o conhecimento está nas mãos dos adultos e que as crianças são folhas em branco, “tabula rasa”, como afirma Becker (1993). Por isso, os educadores têm papel fundamental na construção do ambiente da escola de Educação Infantil como espaço preparado para as brincadeiras e interações das crianças.

Os estudos contemporâneos têm revelado, complexas facetas sobre a interpretação e a compreensão das referências legais e os discursos sobre a centralidade das crianças em diferentes perspectivas. Para Vasconcelos (2018, p.97), é preciso reparar no discurso da criança

no centro, uma reação à centralidade do adulto, currículo centrado no professor e à aprendizagem mecânica, “o meu argumento é que a ideologia da criança no centro precisa ser questionada nas sociedades de hoje, nas famílias, escolas, comunidade.” Ainda reforça a necessidade de inserir a comunidade na discussão do sentido dessa centralidade para não alienar os sujeitos e oportunizar um contraponto à centralidade da criança.

Essa centralidade está alinhada à ideia de integralidade da criança, em consonância com a sua comunidade, sociedade e instituições. Nesse sentido, “as crianças não são seres isolados, fazem parte de uma variedade de contextos humanos, sociais, culturais e históricos. O centro do ato educativo, é uma rede intrincada de relações à qual a criança pertence” (VASCONCELOS, 2018, p. 102). A compreensão de que a criança é central, e não o centro no mundo perpassa pelo entendimento que ela é sujeito, de interações coletivas e diversas.

A Educação Infantil diante das mudanças apresentadas, desperta a atenção da necessidade de uma nova pedagogia, que atenda às crianças em suas etapas. Barbosa (2006, p.23), chama atenção sobre o quanto a educação mudou e pressupõe que a pedagogia “um campo do saber que surgiu ao longo da história” permite estudos e reflexões acerca do mundo social, cultural e econômico, na busca de respostas a determinadas complexidades inseridas no trabalho pedagógico. A autora trata da pedagogia no plural como modo de atender sua relação com os processos de produção de saberes das crianças nas suas interações para o protagonismo.

Friedmann (2017, p.42), apresenta que etimologicamente “o termo ‘protagonismo’ vem do latim “*protos*” – principal, primeiro, e de “*agonistes*” lutador, competidor.” Por conseguinte, Oliveira (2019, p.33) acrescenta que “do ponto de vista teórico, a significação da palavra em sua etimologia é aparentemente simples, porém, os diversos desdobramentos e utilizações da palavra são bastante amplos.” Além disso, observa-se que tal termo recebe diferentes interpretações e aplicações no campo da Educação Infantil.

Como descrito por Pires e Branco (2007), o conceito do protagonismo da criança é um termo, passível de diferentes interpretações, polissêmico, e pode estar contido em outros conceitos como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. Entretanto, os autores destacam que “apesar da polêmica em relação ao emprego dos termos participação e protagonismo, parece haver duas vantagens óbvias quanto a utilização preferencial da palavra participação” (PIRES; BRANCO, 2007, p. 312). Tal termo é usual na língua portuguesa e sua utilização facilita a explicação quando empregado com as crianças.

Desse modo, é importante compreender que tanto as crianças quanto os adultos poderão enfrentar limitações e, se sobressair em determinados momentos de participação, tendo em vista

os condicionantes e as estruturas organizativas da escola. Para Oliveira (2019), a perspectiva da participação afasta a transmissão unilateral do conhecimento e reforça o planejamento flexível na lógica democrática. Além disso, a participação contribui para uma pedagogia relacional que rompe, com o conceito de infância naturalizada, romantizada e reconhece as crianças como “produzidas na e produtoras de cultura” (KRAMER, 1997, 14).

O cenário relacional nos convida a observar o mundo das crianças e o significado do vocabulário de participação, no sentido de estar associado ao significado de protagonizar (DAL SOTO, 2013). As crianças, ao participar, estão contribuindo nos processos decisórios, portanto, estão protagonizando. Percebe-se que o entendimento da criança como ator social reconhece a voz da criança na participação do mundo confirmando seus valores e direitos (SARMENTO, 2018). Para isso, busca-se na docência comprometida o processo das relações intercambiáveis com responsabilidades e autoridades diferentes, entre as crianças e adultos.

A educação das crianças passa a ter novas leituras, interpretações e sentidos. Diante desta perspectiva, a prática pedagógica tem como foco ouvir a criança e respeitar o direito da sua participação que contribui com o sentimento de pertencimento. O protagonismo da criança se estabelece na relação da valorização da imagem, de criança competente que se relaciona de diferentes formas com o mundo que a rodeia.

Na Itália, o movimento de educação para crianças pequenas trouxe “uma mudança necessária a uma sociedade que se renovava e mudava, e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para suas crianças.” (MALAGUZZI, 2016, p. 59). As políticas públicas municipais das escolas de Reggio Emilia, oportunizaram inspiração ao direito da criança de ser uma das protagonistas do processo, do ensino e da aprendizagem na construção relacional garantindo sua cidadania.

A criança no centro do trabalho pedagógico, construída pela experiência de Reggio Emilio, está baseada nas interrelações de um processo ativo e do compromisso primordial de toda uma comunidade, portanto, é uma inspiração e não um modelo pronto e acabado. Há necessidade de distinguir que as escolas de Educação Infantil, da Itália, têm um contexto social, econômico e político diferente, nasceram da necessidade e do compromisso de um determinado grupo. A educação era muito importante para a comunidade de Reggio Emilia em um período de pós-guerra.

Existe nessa realidade, o comprometimento com a formação de professores, dos desejos e da consciência coletiva. Nos relatos de Malaguzzi, registrados na entrevista de Gandini (2016), encontraram pressões sociais que exigiram das autoridades uma composição de políticas

públicas de cuidado e educação destinadas às crianças pequenas. Após o evento da guerra, a comunidade atribuiu significado humano à existência, que despertou um “algo mais”.

Esse algo surgiu dos pedidos das mães e dos pais, cujas vidas e preocupações se focaram em suas crianças. Eles só pediam que essa escola, que haviam construído com as próprias mãos, fosse um tipo diferente de escola, uma escola que pudesse educar os seus de uma maneira diferente de antes. Foram especialmente as mulheres que expressaram esse desejo (MALAGUZZI, 2016, p. 53).

Feitas as considerações gerais sobre a perspectiva de Reggio Emília, infância e criança, no contexto italiano, ressaltamos as inspirações para a compreensão do protagonismo das crianças. Este estudo não tem intenção de discutir sobre a grandeza do trabalho de Reggio Emilia e a relação vivenciada do paradoxo, teoria e prática, mas é importante reafirmar que o contexto social, cultural, político e econômico é um provedor para o desenvolvimento do trabalho dessa natureza.

Para Rinaldi (2020, p. 169), a infância é uma interpretação e uma construção cultural, “cada sociedade, em cada período histórico, define sua própria infância, o que ela significa o que se deve esperar dela e dedicar a ela”. Esse horizonte nos remete a refletir e questionar sobre qual é o valor da infância para a nossa sociedade, de que modo nos comprometemos com essa etapa da vida humana e sua constituição?

No Brasil, Kramer (1984, p. 19), a infância passou por mudanças e diferentes formas de relação com a sociedade. Na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) e na sociedade capitalista, urbana-industrial passa a ser considerada um ser que precisa da escolarização e de uma sólida preparação para o futuro. Na atualidade é entendida como sujeito histórico, social, cultural e de direito, por isso a escola e o professor não podem distanciar-se da situação social de cada criança. A classe social é um fator que afeta as relações e estabelece papéis diferentes às crianças, pois não há uma infância universal (PINTO; SARMENTO, 1997). A abordagem da Sociologia da Infância corrobora com o princípio da especificidade da criança e sua relação com a sociedade a qual pertence, pois a considera um agente social. Logo, as crianças se relacionam com outras crianças, com adultos em uma construção da apropriação de outros modos de ver e viver as suas experiências. Na percepção de Corsaro (2011, p.30), a pedagogia relacional nos liberta da doutrina individualista. Na “abordagem interpretativa”, segundo o autor, a ênfase está nas atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares e na construção social, resultado da relação coletiva que objetiva, o seu reconhecimento para não ficar à margem da sociedade. Portanto, os estudos da cultura das

crianças trouxeram nova compreensão sobre o papel da infância e da criança na sociedade em relação à interpretação, participação e autonomia.

Do mesmo modo, salienta-se que a autonomia das crianças está ligada à cultura infantil. Mas, qual é a cultura infantil? Essa questão não é simples. Ancora-se uma aproximação à resposta na visão de Abramovicz (2015, p. 19), quando expressa que “essa cultura infantil é formada dos restos da cultura adulta, recriados pelas crianças”. A afirmativa empregada percorre a observação das brincadeiras das crianças que revelam questões de gênero e sexualidade. A expressão das crianças apresenta marcas dos adultos, as crianças brincam com a função social não só para representar o adulto, mas para construir um processo de aceitação aos grupos sociais à que pertencem.

Por outro lado, encontra-se em Malaguzzi (2016, p. 82), a ideia de que ainda “não legitimamos corretamente uma cultura da infância e as consequências são vistas em nossas escolhas sociais, econômicas e políticas”, pois não se prioriza a infância e as crianças nos processos de políticas públicas educacionais.

Pode-se dizer que o campo de estudos sobre a infância e a criança é amplo e complexo. A institucionalização das crianças pequenas exige uma compreensão sobre o trabalho da escola de Educação Infantil com muitas lentes. Para “compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país” (Barbosa, 2007, p. 1062), necessita-se do conhecimento das novas estruturas familiares e suas culturas. A afirmativa é coerente e atual, permitindo refletir sobre a multiplicidade de interações que envolvem a trama das relações da/na escola de Educação Infantil.

Malaguzzi (2016, p. 71), considera que a escola acolhedora “exige o pensamento e o planejamento cuidadoso com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses” para intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas: crianças, professores e famílias. O protagonismo da criança exige dos adultos uma compreensão sobre os modos de participação que acolhem o brincar das crianças, suas motivações como elementos do processo de reflexão e interpretação para a construção do planejamento na perspectiva relacional.

As crianças crescem e vivem em um mundo de interações, com seus saberes próprios, nas suas comunidades, em diferentes contextos e se pressupõe que a escola precisa aprofundar o olhar em direção da construção da acolhida dos sujeitos – crianças, famílias, comunidade e sociedade – para a elaboração de projetos promotores de qualidade, vida.

Desse modo, o protagonismo da criança, continua a ser um termo polissêmico, marcado pela construção de uma pedagogia particular, na compreensão das relações e da concepção da

criança potente, coautora, não centro do mundo, mas central no processo construtivo da escola e da sociedade.

A Sociologia da Infância no Brasil, vem crescendo e acredita-se que esse campo dialoga com os objetivos deste estudo. As concepções de criança ator social e a infância como uma categoria social e cultural, remetem a novas percepções e reflexões sobre o sentido do protagonismo da criança em relação ao trabalho dos professores da Educação Infantil. Portanto, necessitamos conhecer um pouco mais sobre as contribuições da Sociologia da Infância.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA EM RELAÇÃO AO PROTAGONISMO DA CRIANÇA

Como apresentamos anteriormente, a Sociologia da Infância trouxe novas compreensões sobre o protagonismo e diferentes modos de perceber as crianças e suas interpretações em contextos sociais e culturais. Neste capítulo, destacam-se alguns fundamentos de estudos sobre a criança e a infância, que inicialmente estavam articulados à história da Sociologia da Família e à Sociologia da Educação.

A pesquisa de Pereira (2017), aponta para o campo da Sociologia da Infância e Antropologia, enquanto espaços combinados com outras áreas para o estudo da criança e infância. Assim, compreende-se a infância como experiência social, individual e singular, princípio mobilizador da ação pedagógica, no sentido de romper com a visão hegemônica e centralizadora dos adultos.

Na história da filosofia a criança foi durante muito tempo entendida como negatividade. Se tomarmos a pedagogia tradicional, por exemplo, a infância é, então, interpretada com referência a tudo que se passa como antítese da humanidade verdadeira: a animalidade, a selvageria, a morte (preferível à infância, segundo Santo Agostinho), a doença (Aristóteles), a loucura (Platão). Se a infância é assim rebaixada, é porque a humanidade é idealizada: a infância é definida por oposição à sabedoria e à santidade. Comparada com esses estados, ela é um quase nada, é uma insuficiência (ABRAMÓWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 463).

O pensamento da antiguidade e da corrente tradicional, ainda se apresenta na prática pedagógica, não se estabelece um sentido de certo ou errado, contudo, busca-se realçar a tendência de usar um único modo de relação, quando se direciona ou se prescreve o quê, como e quando a criança deve fazer determinadas ações, ao reforçar o modelo colonizador e hegemônico desde a Educação Infantil. Por outro lado, ainda existe uma visão romantizada e idealizada, na educação das crianças, percepções como amor pelas crianças, o afeto, a pureza e o cuidado com a existência do ser, pensado e provido pelos adultos, sem partilha ou reflexão.

Na perspectiva conservadora, a criança está distante do mundo real e para Benjamin (2009, p.113), a educação necessita de um “terreno objetivo no qual se educa” para despertar o pensamento sobre a realidade. Portanto, “a realidade não pode ser ignorada pelos que trabalham em prol das crianças”, fato que remete à fragilidade da condição humana dos sujeitos (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 27).

Paradoxalmente, a tradição é o fio condutor das experiências e da relação entre o passado e o futuro. As crianças representam o novo habitando o velho mundo, nas palavras de Arendt (2013, p. 242), “a fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa, – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança [...]”.

Ao contrário dessa ideia, acredita-se na necessidade de perceber que ser criança é ter identidade e autonomia no mundo para expressar emoções, necessidades e formar sua personalidade na socialização. Esta socialização, aqui entendida, como a capacidade de interação entre as crianças, adultos e diferentes grupos sociais a partir das múltiplas linguagens e, principalmente, pela liberdade de escolha e participação (KISHIMOTO, 1999).

As diferentes linguagens, enriquecem o ambiente escolar e, fazem com que as crianças aprendam umas com as outras a respeitar o ser humano na sua singularidade. Nesse sentido, os educadores abrem espaços de diálogo entre o velho e o novo, para romper com a ideia de que “estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha [...],” uma criação humana (ARENDRT, 2013, p.243). Por isso, a educação tem no encontro das diferentes linguagens a possibilidade de construir um novo olhar, crítico e sensível, para além da concepção de ser incompleto e inocente.

Entre outras condições, os estudos sobre a socialização de Corsaro (2011), contribuem para romper com a visão da “criança como receptora passiva, pela da criança coconstrutora de sua inserção na sociedade e na cultura; ao sustentar que a compreensão sobre a infância deve ser construída com a criança” (MÜLLER; CARVALHO, 2018, p. 50). Ou seja, as crianças pertencem a um mundo de diversos processos socializadores, portanto, a escola e a família não são os únicos que contribuem na construção da identidade delas. Por outro lado, no dizer de Steinberg e Kincheloe (2001, p. 22), o conhecimento empregado pelas mídias e pela “hiper-realidade⁸” não é um acréscimo a esse currículo socializador, mas uma condição para negociar

⁸ Hiper-realidade é um conceito aplicado pela filosofia contemporânea diante da explosão de informações, o conhecimento da mídia como poder. Segundo Steinberg e Kincheloe (2001, p.20), “o conhecimento da mídia vem a ser não um raro acréscimo a um currículo tradicional, mas uma prática básica necessária para negociar a identidade do indivíduo, valores, e estar numa hiper-realidade saturada pelo poder”.

a identidade dos indivíduos, valores, trazer um bem-estar, consumo e modos de comportamentos sociais que atravessam a vida das crianças, e as relações do ensino e aprendizagens na escola.

Ao considerar as crianças integradas a rede socializadora, dinâmica, transformadora, não podemos perder de vista o foco dos interesses do campo privado na esfera pública. Portanto, “a cultura infantil serve como um mecanismo de refração ideológica”. Dito de outro modo, as crianças e adultos são veículos de produção de possibilidades no contexto social (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p.25). A escola infantil precisa estar atenta aos mecanismos empregados pelos produtores da cultura infantil, com intuito de perceber as desigualdades de condições, e os atravessamentos das ideologias de poder, entre eles o discurso da centralidade da criança.

Igualmente, em Pinto e Sarmiento (1997, p. 63), vamos encontrar o seguinte esclarecimento: “[...] o conceito de infância, contrariando ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”; ao contrário, é categoria social do tipo geracional, socialmente construída e relativamente independente. Portanto, é importante compreender a dimensão desse significado dentro da construção histórica e social já anunciada.

As práticas pedagógicas, estão articuladas na relação entre adultos e crianças, de modo a promover ou impedir a participação nos processos decisórios e construtivos do/no ambiente, espaços e rotinas da escola. Além disso, acredita-se que é fundamental uma mudança de concepção sobre a criança e a infância. A Sociologia da Infância trouxe à tona a percepção da construção social das crianças e a contribuição da escola ao estabelecer a articulação das culturas infantis, culturas de pares e as relações com o mundo.

Dip e Tebet (2019, p. 45), reafirmam que “o estudo da Sociologia da Infância abarca conceitos de protagonismo infantil e cultura de pares, dado que são dois exemplos de participação na sociedade.” As crianças como atores sociais constroem suas próprias culturas na interação com outras crianças e adultos. Essa construção é mediada e atravessada pelas questões sociais às quais estão expostas. A história construída é “fio condutor que liga as gerações para novas possibilidades e condições, capacidade de “pensar e refletir sobre o novo” (SILVA, 2017, p.222).

A cultura de pares e o processo de socialização, são princípios novos para compreender a relação da criança com os ambientes e espaços sociais. Esse é um modo de perceber que as crianças vivenciam o cotidiano e suas rotinas marcadas por seu modo de ser e pensar, ou seja, ao brincar, as crianças reelaboram estratégias de representação sobre suas vivências e

experiências. Igualmente, a escola de Educação Infantil tem compromisso pedagógico com a socialização e o brincar das crianças. Estes são entendidos como atos simbólicos do ensino e aprendizagem.

O brincar é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução no reconhecimento do coletivo, e das interações propostas pelas crianças em suas elaborações. Além disso, não basta ser espectador da ação das crianças, é preciso responder às expectativas e entender o que estão significando e como o fazem. Desse modo, Arce (2010, p. 31), contribui quando chama a atenção para a função social da escola e o compromisso com a “apropriação da cultura acumulada pela humanidade”, ou seja, o conhecimento não fica à parte dos processos de interações das crianças e adultos na Educação Infantil. Ao contrário, é na condição de perceber como as crianças aprendem, interagem, percebem e elaboram conhecimentos que o ensino na Educação Infantil é significado.

As crianças também contribuem para a preservação, reprodução social e para a mudança social. Essa contribuição envolve dois elementos: a linguagem e rotinas culturais. A linguagem é um sistema simbólico, que codifica a estrutura cultural, social e local e, também, contribui para criar realidades psicológicas e sociais. Nesse sentido, Müller e Carvalho (2018, p. 53), acrescentam que “a participação em rotinas culturais integra as noções de cultura de pares e a reprodução interpretativa”, o que configura a relação de pertencimento das crianças na participação da cultura de pares e na cultura dos adultos.

A Sociologia da Infância, trouxe a realidade das crianças, a cultura da infância as interação com o meio, o que as crianças produzem juntas, portanto, o protagonismo da criança, para além de ator principal, rompe com a visão naturalista da criança boa, pura, romantizada e/ou idealizada, e percebe a criança concreta e real com suas múltiplas linguagens, condições e produções, inseridas no mundo real.

Diante do exposto, o desafio aos docentes e à própria sociedade se encontra na reconfiguração da concepção, de criança que passa a ser compreendida como competente dotada de saberes e direitos, situada em um contexto histórico e social com identidade própria, referendada nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009b).

Observa-se que no decorrer da história, a criança já foi vistas como ser não falante, inacabado, limitado, incapaz de suprir suas necessidades, um adulto em miniatura, que precisa deixar seu brincar, suas descobertas para aprender a ler e escrever em nome de um reconhecimento social imposto (KISHIMOTO, 1999). Essas concepções permanecem vivas na memória coletiva dos

profissionais da educação e na sociedade em geral, contudo, as teorias do campo da Sociologia da Infância, Antropologia, História, Geografia, entre outras, apresentam o protagonismo como um ato humano das relações entre criança/criança e adulto/ criança.

Abramowicz (2018, p. 70), destaca que a “Sociologia da Educação esteve presa, por muito tempo, à concepção durkheiminiana de imposição dos valores adultos sobre as crianças levando-as ao silêncio”, à negação da sua autonomia, ou seja, pensar a criança protagonista como sujeito social, do seu processo de socialização e construtora da infância, é compreender as relações humanas dentro de uma nova lógica. Essa concepção não nega ou diminui o papel do adulto no processo de ensino e aprendizagem.

Ao escrutinar o campo teórico compreende-se, ainda de modo inicial, que os adultos precisam estabelecer uma nova relação com as crianças a partir de práticas que promovam a autonomia, a confiança para expressar suas ideias, opiniões que possibilitem a participação, colaborando para o protagonismo das crianças.

Arendt (2013), esclarece que, honrar a liberdade, significa honrar os inícios; ser responsável pelos começos, ou seja, respeitar as crianças que estão chegando ao mundo. No dizer de Pereira (2017, p. 73), “deixar a criança ser protagonista não é abandoná-la e sim orientá-la, observá-la e acompanhá-la”, o que implica na responsabilidade de assumir a autoridade docente.

O papel pedagógico dos docentes é um território que exige estudo, entrega no esquadramento crítico de outros caminhos possíveis, inseridos na intencionalidade educativa, na prática do ensinar e aprender na Educação Infantil. O palco exige muitos atores para compor a história. Ora a luz foca os protagonistas: professoras/professores, crianças e famílias; ora cada sujeito na sua peculiaridade construtiva. Contudo, todos compõem o enredo e precisam participar ativa e criticamente da história.

Para Ilyenkov (2007), filósofo marxista, a escola precisa ensinar a pensar, permitir que as crianças elaborem seus pensamentos para romper, com a lógica da inteligência como dom natural e a ideia da reprodução, exercícios artificiais, que se distanciam do desenvolvimento da capacidade de pensar de forma independente, enquanto componente humano. Desse modo, compreende-se a articulação do currículo, planejamento expresso no projeto pedagógico, na construção coletiva de sujeitos que pensam e vivenciam suas próprias experiências.

Os referenciais teóricos apresentados ajudaram a compreender o protagonismo da criança e servem, como lente para a análise da realidade nomeada, no intuito de trazer algumas respostas e elaborar novas perguntas. Sendo assim, no capítulo seguinte, apresentamos a construção do percurso metodológico desta pesquisa.

4 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Canteiro de obras.

[...] É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro.

(BENJAMIN, 2009, p. 104)

Neste primeiro momento, evidencia-se o sentimento que levou a escolher o “Canteiro de obras”, de Benjamin (2009). A epígrafe apresentada provocou reflexões sobre a construção de um trabalho de pesquisa no campo da infância. Um processo de atuação sobre as coisas. A escola e seus resíduos. Uma atuação visível que buscou dar sentido aos detritos desta construção. Um trabalho complexo e desafiador. A dinâmica da pesquisa se aproximou a de um canteiro de obras.

O presente capítulo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento exibe-se o cenário da investigação e em um segundo, se arquitetou o caminho metodológico empregado na pesquisa.

4.1 ORIGEM DA CONSTRUÇÃO: O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

O cenário deste estudo está situado no município de Torres/RS, em uma escola pública municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no centro da cidade. Destaca-se que a instituição foi escolhida intencionalmente, pois faz parte da rede municipal a qual a pesquisadora pertence, e tem histórico junto à comunidade local. A escola tem um número expressivo de crianças na faixa etária de 3 (três) a 5 (cinco) anos, aproximadamente 135 crianças.

O contato com a escola aconteceu no período de 2013–2018 ao exercer a função de diretora da rede municipal de educação infantil. Já no ano de 2020 a diretora da EMEI sinalizou a possibilidade de realizar a pesquisa na escola. Contudo, a pandemia da COVID-19 apresentou limites às primeiras ideias de investigação, e o distanciamento, no ano de 2020, foi uma circunstância necessária.

A rede municipal de educação retornou às atividades presenciais no início de maio de 2021 com atendimento escalonado às crianças na modalidade híbrida. Também manteve o atendimento remoto às famílias que optaram pelo acompanhamento “*on-line*”.

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras⁹ do pré-escolar, turmas de quatro (4) e cinco (5) anos da EMEI. Utilizaram-se alguns critérios para essa escolha das participantes. São eles: o tempo de serviço, maior permanência na Educação Infantil, a trajetória na educação, maior tempo na escola e pela característica comum de todas as professoras atuarem nas turmas do pré-escolar.

O quadro de recursos humanos da EMEI em 2020 era composto por 4 (quatro) professoras efetivas, três (3) delas atuavam na equipe gestora, uma (1) professora na sala de referência do pré-escolar e vinte e dois (22) profissionais contratados.

A escolha das participantes, neste caso, as professoras das turmas do pré-escolar, teve papel significativo na organização da pesquisa. Para Gil (2002, p.98) “essa tarefa é de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra.” Portanto, as professoras da escola representaram uma amostra do pensamento sobre o significado do protagonismo da criança.

Ao encontro dessa ideia, Gamboa (2013), afirma que a técnicas de coletas, registros, tratamento de dados e procedimentos das informações sobre determinado fenômeno não se limitam às concepções de método e ciência, mas estão relacionadas às concepções de sujeito, objeto e as visões de mundo que permeiam todo o processo cognitivo. Não é possível, iniciar uma investigação sem compreender a trama desse contexto.

Abaixo, apresenta-se o quadro das professoras participantes das entrevistas e Grupo Focal. Elas estão identificadas pelo código P1, P2, P3, P4 e P5 com a correspondência numérica da entrevista. As informações foram retiradas do quadro geral de funcionários da secretaria da EMEI, como consta no quadro dos recursos humanos.

⁹ A escolha do feminino é devido à escola só ter mulheres na docência.

Quadro 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Formação
P1	Pedagogia
P2	Magistério
P3	Pedagogia
P4	Pedagogia
P5	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPP da Escola.

A pesquisa contou com três visitas à EMEI. O primeiro encontro foi para apresentar à diretora a intenção de realizar a pesquisa na escola, e o aceite se concretizou. Contudo, a direção orientou, em primeiro lugar, entrar em contato com a SME para requerer a autorização. Posteriormente, já com a autorização devidamente assinada pela secretária, apresenta-se tal documento à diretora e sua equipe pedagógica. Nesse encontro a escola sinalizou a necessidade de conversar com as professoras sobre a possibilidade da realização da pesquisa.

A posteriori, a equipe diretiva comunicou que todas as professoras validaram a participação nas entrevistas e gostariam de colaborar com a pesquisa. Em seguida, ao retornar à escola realizou-se o contato com as professoras para apresentar a proposta da entrevista com um roteiro previamente elaborado, mas não rígido, fechado, mas aberto às interações e esclarecimentos necessários. Logo, apresenta-se o Termo de Consentimento Livre (TCL) para aprovação e assinatura. Todas as professoras participantes concordaram e autorizaram a gravação das entrevistas. Estas foram transcritas e fazem parte do apêndice deste estudo.

A entrevista foi agendada com as professoras, em locais e horários pré-estabelecidos pelas docentes. Quatro professoras marcaram horário na escola, na hora atividade, em salas de aulas disponíveis, nos intervalos das turmas. Uma das professoras agendou horário fora da escola, em uma cafeteria, por ser mais próximo à sua casa. Os encontros duraram em torno de 60 minutos. Como já citado, encerrada a etapa de transcrição das entrevistas iniciou-se a leitura atenta, destacando os trechos significativos para responder ao problema da pesquisa e seus objetivos.

De modo, a complementar os sentidos atribuídos ao protagonismo da criança, utilizou-se da técnica do Grupo Focal para maior compreensão das percepções empregadas pelas professoras. Na seção seguinte descreve-se o caminho metodológico desta pesquisa.

4.2 ATUAÇÃO SOBRE AS COISAS: CAMINHO METODOLÓGICO

A modalidade de pesquisa exploratória foi escolhida por oportunizar proximidade com o fenômeno estudado, e possibilitar um planejamento flexível. Segundo Gil (2002, p. 41), essa modalidade de pesquisa envolve “levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão”. Portanto, o referencial sustenta as compreensões levantadas no percurso do trabalho.

Buscaram-se nos documentos norteadores do trabalho pedagógico da Educação Infantil, as indicações e entendimento desses referenciais sobre o protagonismo da criança, neles contidos. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal com cinco (5) professoras do pré-escolar da escola supracitada. Para garantir o caráter semiestruturado da entrevista, demarcaram-se pontos de referências, sem a intenção de formular um questionário às participantes. Desse modo, não houve imposição da ordem de um roteiro, promoveu-se a interação em “clima de estímulo e de aceitação” para garantir a fluidez à conversa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Os dados coletados nas entrevistas forneceram indicativos sobre o protagonismo da criança, sendo organizados em quadros e tabelas de análise, de modo a buscar respostas para o problema levantado no início da pesquisa. Nesse sentido, para Bauer e Gaskell (2008), as entrevistas oportunizam descrição detalhada de um determinado meio social, que serve de base para a construção de um referencial para pesquisas futuras. Igualmente, Lüdke e André (1986, p.33), “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” e desempenha importante papel no processo deste estudo.

Após a escuta e transcrição destas, os conceitos de interesse, que respondem aos objetivos da pesquisa foram analisados. Para atender a especificidade dos objetivos houve necessidade de elaborar um Grupo Focal com as professoras.

Segundo Gatti (2005, p.8) o Grupo Focal é uma técnica, um meio de pesquisa, “um bom instrumento de levantamento de dados para a investigação em ciências sociais e humanas [...]” O uso desse instrumento metodológico se deu pela necessidade de buscar maior aperfeiçoamento do estudo e refinar as entrevistas, com intuito de validar os dados obtidos. A composição do grupo atendeu a “características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles [...]” (GATTI, 2005, p.18).

Nessa direção, encontra-se em Pichon-Rivière (2005, p. 125), o estudo de técnicas grupais ou grupos operativos que trata das percepções construídas pelos sujeitos, dentro de um esquema

referencial, determinado pelo autor como “conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age”. O encontro do Grupo Focal foi realizado de forma remota, conforme solicitação das professoras participantes da pesquisa. Via Plataforma Google Meet. No entanto, a professora P4 não participou do grupo focal, ela se desligou do quadro de recursos humanos da secretaria de educação do município ao final de 2021.

O Grupo Focal contribuiu para o entrelaçamento do campo empírico e o teórico referente à pesquisa qualitativa. Segundo Gatti (2005, p.7), os participantes são escolhidos mediante alguns critérios comuns e “conforme o problema em estudo”, de modo a qualificar a discussão e a interação dos participantes, o que possibilitou maior interação, trocas e reflexões sobre a compreensão das professoras no que tange aos objetivos desta pesquisa.

Diante do exposto, ressalta-se o interesse de melhor compreensão, sobre as percepções das professoras em relação a temática desta pesquisa. Portanto, não centramos a atenção “somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e expressam e por que pensam e expressam” (GATTI, 2005. p.9). O objetivo central do GF foi identificar as percepções, sentimentos, atitudes e ideias das participantes a respeito do protagonismo da criança.

Na continuidade foi utilizada a análise de conteúdos de Bardin (1977) para firmar os objetivos traçados inicialmente, segundo a autora, não «à leitura simples do real», no intuito de aceitar o caráter provisório das hipóteses, mas de definir planos de investigação. Sendo, esse um conjunto de instrumentos metodológicos sutis e em constante aperfeiçoamento, diversificados e com técnicas múltiplas que corroboram com a abordagem qualitativa da pesquisa.

Para tanto, utilizou-se de prerrogativas das funções da análise de conteúdo de Bardin (1977, p.30), pois a função “heurística” enriqueceu a perspectiva exploratória e “administração da prova” para organizar as descobertas. A “análise sistemática” dos dados, também, tratou de confirmar ou refutar possíveis respostas ao problema levantado no início deste trabalho.

Igualmente, durante a pré-análise, organizaram-se as idas e vindas, reflexões e ideias para tornarem claras as discussões e atender aos objetivos propostos sobre a temática do protagonismo da criança. Buscaram-se nos procedimentos de leitura de pesquisas, revisão bibliográfica, artigos, análise da legislação, documentos e literatura, contribuições para compreender o significado do protagonismo da criança no cotidiano da escola infantil, como já anunciado na introdução. Do mesmo modo, a entrevista semiestruturada situa-se como elemento da representatividade do “*corpus*” do trabalho.

A exploração desse material, é a etapa dedicada à codificação e a categorização submetida à exaustividade tomou a pesquisa como uma amostragem, sendo este um limitador do estudo, pois os sujeitos da pesquisa não representam o todo, mas uma parte.

Os dados coletados na pesquisa usam a inferência, uma interpretação regulada. Para Bardin (1977, p.133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e receptor.” Tal procedimento, observou a dedução baseada nas informações coletadas e na interpretação dos dados.

As visitas à escola e as entrevistas foram oportunizadas devido à flexibilização do distanciamento social, com o início da vacinação dos professores no Rio Grande do Sul e no município de Torres/RS. A pandemia COVID-19 trouxe muita angústia e incerteza à vida e ao processo de aplicabilidade do projeto inicial. Contudo, o movimento de retorno à escola permitiu a continuidade.

As crianças da Educação Infantil da rede municipal de Torres/RS retornaram na modalidade híbrida. Algumas famílias optaram pelo presencial e outras pela modalidade virtual. Na modalidade presencial foi ofertado o rodízio, de modo a atender pequenos grupos de crianças nas dependências da escola. Destaca-se, que a escola seguiu as orientações do Centro de Operação de Emergência em Saúde para a Educação – COE-E Municipal e as determinações do Estado.

A Escola Municipal de Educação Infantil tem cinco (5) turmas de pré-escolar, sendo uma (1) turma de pré II, cinco (5) anos e quatro (4) turmas de pré I, quatro (4) anos. Não se pode deixar de ressaltar que a escola demonstrou um acolhimento afetuoso, e as professoras foram receptivas aos encontros, previamente marcados, para as entrevistas.

O universo da pesquisa compreendeu, uma estrutura prévia e flexível de roteiro, de modo a obter maior correlação dos pontos abordados pela entrevista sobre o protagonismo da criança, visando compreender como as professoras significam o protagonismo da criança no contexto das suas práticas na escola.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, mediante assinatura de termo de livre consentimento e aceite de cada uma das participantes juntamente com a permissão da escola e da SME. Para sistematização das narrativas organizou-se três momentos: 1) o planejamento das questões relacionadas ao tema; 2) a direção do trabalho que consistiu na busca de estudos sobre o protagonismo da criança e seleção de obras sobre o assunto, conforme a inclusão e exclusão das categorias definidas na entrevista e no GF e, por fim, 3) a etapa de extração de dados, que

permitiu examinar os estudos selecionados para compreender as percepções apresentadas pelas professoras sobre o protagonismo da criança.

Para tanto, foi utilizada a abordagem qualitativa devido à interpretação dos dados feita pela autora. A classificação exploratória buscou aprofundamento na literatura e as entrevistas serviram como instrumento de coleta de dados para análise e estudo do tema.

Inicialmente, para conhecer o perfil das entrevistadas foram formuladas questões introdutórias, um modo de iniciar a conversa no campo pessoal: formação inicial, tempo de trabalho e como foi o ingresso na Educação Infantil. Entende-se que ao situar as professoras no contexto da pesquisa estas se mostraram tranquilas e receptivas à abordagem. A maioria das professoras, colaboradoras da pesquisa, tem magistério, curso superior e iniciou na educação via concurso ou contrato.

Para aprofundar o tema deste estudo, foram formuladas a priori nove (9) questões, sendo que três (3) atendiam ao campo geral e seis (6) tinham a finalidade de obter dados relacionados ao objetivo da pesquisa. As seis (6) questões da entrevista tiveram o propósito de conhecer os significados atribuídos ao protagonismo da criança pelas professoras.

À continuidade ao trabalho, no início do ano letivo de 2022, efetuou-se o contato com as professoras via *whatsapp*, grupo criado em 2021, para a comunicação e agendamento das entrevistas, conforme relatado anteriormente. As docentes foram convidadas a participar do encontro do GF e informadas sobre o objetivo, e a necessidade de dar continuidade à pesquisa para dar legitimidade aos dados. As professoras responderam positivamente ao convite e marcaram a reunião, conforme as suas disponibilidades.

O GF foi realizado com quatro professoras, como já anunciado no início deste capítulo uma das professoras solicitou desligamento da rede de educação. Utilizou-se a tecnologia, *Google Meet*, conforme sugerido pelas colaboradoras da pesquisa e duraram em média 50 minutos, as professoras demonstraram estar à vontade e interessadas.

Destaca-se que a interação entre as participantes é foco da dinâmica, de modo a possibilitar a ampliação das ideias e promover as opiniões espontâneas sobre o tema em questão (GATTI, 2005).

Inicialmente situou-se o trabalho e o procedimento empreendido para o encontro, também foi solicitado o consentimento para a gravação, todas concordaram. Planejou-se um roteiro com duas questões centrais:

- 1) Como o protagonismo se apresenta na prática?
- 2) O que você compreende sobre o protagonismo da criança?

As informações obtidas pelo processo do GF trouxeram esclarecimentos sobre o significado sobre o protagonismo da criança, na perspectiva da compreensão e da prática docente. Na próxima seção organizaram-se os dados obtidos e, posteriormente, a análise e discussão das entrevistas e do GF.

5 PROTAGONISMO DA CRIANÇA: SIGNIFICADOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os elementos do estado final, não afloram, à superfície enquanto tendência amorfa do progresso, mas se encontram profundamente engastados em todo presente como as criações e os pensamentos mais ameaçados, difamados e desprezados.

(BENJAMIN, 2009, p. 31)

Assim como *os elementos do estado final* de Benjamin, no excerto apresentado, o protagonismo da criança tem muitas interpretações e, os significados, podem estar engastados nas diferentes percepções e contextos das professoras de Educação Infantil.

É importante destacar, que a formação principal das professoras participantes da pesquisa encontra-se no magistério e na pedagogia, um avanço para a Educação Infantil. O trabalho com as crianças da primeira etapa da Educação Básica, exige qualificação e estudo específico sobre as peculiaridades das crianças e suas infâncias.

Em vista disso, a continuidade dos estudos e a formação de contexto na escola podem oportunizar uma percepção crítica e aprofundada sobre o fazer docente, contribuindo com a valorização do trabalho, ponto de referência para o desenvolvimento da Educação Infantil. As convicções construídas nas relações, e no coletivo da escola tratam da compreensão dos processos que envolvem o protagonismo, logo, entende-se que essa construção passa pela qualificação e continuidade dos estudos docentes sobre a infância em contextos de atuação, para além dos limites da formação inicial e geral.

A análise, dos dados coletados nas entrevistas, foi organizada em seis (6) quadros com os conteúdos que se mostraram regulares. Na transcrição das entrevistas e da interação mantiveram-se as falas tais quais apresentadas, apenas corrigindo alguns vícios de linguagem e repetições. Esse arranjo proporcionou uma visão geral das condições para compreender os significados atribuídos ao protagonismo da criança, contudo foi necessário um refinamento das percepções expressas nas entrevistas. Por isso, realizou-se o Grupo Focal.

Vale salientar que o GF, não foi elaborado no início da pesquisa. Após a qualificação, conforme as orientações da banca, houve a necessidade de aprofundar e identificar as percepções das professoras quanto ao significado do protagonismo da criança.

Com o intuito de dar continuidade à pesquisa, entrou-se em contato com as professoras para agendar um encontro, todas as participantes responderam ao convite. A reunião foi marcada, conforme disponibilidade de cada participante, em horários e dias estipulados pelas integrantes.

As tabelas apresentam aos leitores aspectos considerados importantes para tentar responder ao problema inicial e atender aos objetivos propostos. Logo após, expõem-se os comentários e a discussão dos dados. Observa-se que o roteiro-guia, das entrevistas, teve por objetivo atender ao tema, contudo não seguiu uma ordem fixa e foram realizadas intervenções, para tornar mais clara as respostas. Posteriormente trataram-se as categorias da seguinte forma:

- a) sentimento das professoras relativo à Educação Infantil;
- b) pensamento das professoras sobre a docência;
- c) maior preocupação das professoras no trabalho com as crianças;
- d) desafios da prática pedagógica, segundo as professoras;
- e) principais estratégias da prática metodológica, conforme as professoras;
- f) Compreensão das professoras sobre currículo na Educação Infantil.

As categorias foram organizadas com os sentidos principais da fala de cada professora entrevistada e citações. A tabela 2 apresenta o sentimento atribuído pelas docentes em relação à Educação Infantil.

Tabela 2 - Sentimento das professoras relativo à Educação Infantil

Sentimento das professoras	Frequência
Realizada	3
Gosta de crianças	2
Feliz	2

Fonte: Elaborado pela autora

Observação: a frequência corresponde ao número de entradas dos sentidos no texto da entrevista, cujo total pode, nem sempre, corresponder ao número de pesquisados, oscilando, às vezes para mais ou para menos.

As professoras manifestaram que a escola é um lugar em que se sentem bem. Para três professoras a escola é um ambiente que lhes faz sentirem-se realizadas, representada pela fala da P1: *Realizada, bem feliz, principalmente nesta escola, [...]*; a P3 afirma: *Hoje eu me sinto realizada* e a P2: *Muito feliz!* Duas professoras gostam da escola, porque estão com as crianças, como diz a P2: *O que mais gosto assim, primeiro, é das crianças, trabalhar com elas, ver o que elas podem fazer [...]*; para a P4: *Eu gosto, eu gosto. Porque ela abre um leque de possibilidades [...]*.

O sentimento de realização, gostar das crianças e a felicidade estão presentes nas narrativas, porque as professoras são bem atendidas pela gestão, gostam de estar com as crianças e sentem-se felizes na Educação Infantil. Para as professoras o trabalho com as crianças está na liberdade e diversidade de possibilidades.

As professoras têm boas relações com os colegas e percebem o apoio da equipe diretiva e pedagógica. Contudo, não se sentem valorizadas pela comunidade em geral. Essa não valorização se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, conforme as falas, em diversos momentos das entrevistas. Mesmo assim, se sentem felizes na Educação Infantil.

Realizada, bem feliz, principalmente nesta escola, é a escola em que eu trabalho desde que iniciei, mas eu sempre quis vir para cá, porque minha filha já estudava aqui, gostava muito da maneira de como ela era tratada. Como se conduzia, daí quis vir para cá. (P1, ENTREVISTA, 17/05/2021)

Muito feliz! Sinto-me bem lisonjeada e feliz [...] às vezes as pessoas realmente não veem o que a gente faz, o nosso trabalho como é feito, não é só ali fazer uma atividadezinha e brincar com as crianças. Não sabem como é importante essas atividades que eles fazem em sala de aula [...]. A maioria dos pais não tem tempo. A gente viu a falta do convívio com a pandemia. Desejo que as professoras sejam mais valorizadas. Olha o que a gente ouviu de besteiras falando das professoras [...] não fazem nada, nem querem voltar [...] eu estava trabalhando, estava aqui trabalhando. (P2, ENTREVISTA, 17/05/2021).

Observa-se na fala da entrevistada que o sentimento de felicidade, se contrapõe ao de não reconhecimento do trabalho desenvolvido com as crianças. Tal fato, parece ter tido maior visibilidade no período da pandemia do COVID-19. Pode-se inferir que a pandemia revisitou um velho dilema, a valorização dos profissionais da educação no campo da invisibilidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Eu me sinto sempre bem amparada [...]. Eu estou aqui desde o comecinho, imagina, eu entrei tinha feito 18 anos, foi a primeira escola que fiquei [...]. Elas sempre estão assim, sempre eu tenho uma ideia, trago a ideia, ou me sento para conversar com elas e sempre sou escutada. Isso é excelente, me sinto acolhida. Até, por exemplo, eu moro pertinho de outra escola, mas eu ainda prefiro vir aqui [...] Acho que isso é tão importante, a gente não pode ter vergonha ou receio com a equipe diretiva sobre alguma coisa ou de apresentar certos problemas. Eu me sinto tão à vontade aqui, vou continuar. (P5, ENTREVISTA, 14/05/2021)

Consideram-se, nas falas apresentadas, aspectos importantes mencionados pelas professoras P1, P2 e P5 no que se refere à escola e à Educação Infantil. Aparece a vivência do *amparo e escuta; realização e felicidade*. O *amparo e escuta* refere-se à importância do pertencimento das professoras, aceitação no grupo que acolhe as suas ideias, elas sentem-se à vontade e sem medo de conversar com a equipe. A *realização e felicidade* despertam a sensação de satisfação, um sentir-se bem, mesmo com o não reconhecimento do trabalho pela comunidade. As relações aparecem no relato da P1 quando destaca que gostava muito da maneira que sua filha era tratada, por isso escolheu trabalhar na escola.

A relação do sentimento de amparo e escuta apresentado pela entrevistada P5; diz que a escola desenvolve um trabalho que valoriza o diálogo como elemento articulador das propostas das professoras, “*trago a ideia e me sento para conversar com elas e sou escutada*”.

A escuta dos docentes é uma característica importante, contudo não está associada ao da observação do adulto como estratégia mobilizadora de proposta conjunta, adulto e criança, conforme previsto nos documentos normativos da Educação Infantil, e estudos contemporâneos. As professoras organizam com a escola as propostas de trabalho para as crianças e não com as crianças.

O desafio se encontra como apresenta Gebert (2019), na compreensão da criança como ator social que experimenta o mundo à sua volta. Conforme Sarmiento (2009), reforça que a criança não pode ser considerada um destinatário passivo das ações e pensamentos dos adultos. Por isso, devem ser consideradas como parte dessa elaboração do seu fazer, pensar, criar e nas suas interações.

Kramer (1984), evidenciou que o sentimento de infância não é o mesmo que afeição ou gostar das crianças. É importante gostar das crianças, mas é necessário buscar maior conhecimento sobre a infância, criança, os modos como se relacionam e se comunicam com o mundo para contribuir com as suas vivências e com suas experiências. Assim, o conceito único de criança é abstrato e pressupõe uma infância idealizada. A autora reforça a importância de considerar as crianças, sujeitos de direitos, de características históricas e sociais diversas.

Entretanto, destaca-se que essa condição não pode ser entendida de modo superficial, exige estudo, aprofundamento e revisão do significado de criança e infância na realidade.

O sentimento em relação à criança, infância e educação na abordagem histórica de Ariès (1981), apresentou a trajetória dessa construção histórica e social. A criança era companheira natural dos adultos, portanto, ela participava da vida coletiva. A mudança da sociedade indicou a necessidade da educação das crianças e jovens. A institucionalização dos meninos e meninas, no século XVIII, foi tomada pelo distanciamento entre adultos, crianças e jovens. De alguma forma, reorganizou o sentimento em relação a essa etapa da sociedade.

É no âmbito dessas mudanças que a educação passou a ser indispensável, e voltou-se para o ensino moralista e disciplinador. O enclausuramento das crianças (Bujes, 2002) atribuiu à escola, uma perspectiva focada na preparação da criança para a inclusão na sociedade.

Os argumentos sobre moral e educação, proposto nos estudos de Ariès (1981), impulsionaram o desenvolvimento da psicologia da criança nos tempos modernos e contemporâneos (Corsaro, 2011), que foram acolhidos pela pedagogia. Acredita-se que essa reflexão apresenta certa manutenção do sentimento de “pararicação” dos adultos e também o que considera a criança um ser imperfeito e incompleto que necessita da educação do adulto (KRAMER, 1984).

A partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformam: uma revolução profunda e lenta, mal percebida tanto pelos contemporâneos como pelos historiadores, e difícil de reconhecer. E, no entanto, o fato essencial é bastante evidente: a extensão da frequência escolar. Vimos que na idade média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, e que, a partir de sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Já vimos como isso se deu. Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 159).

Essa transformação, modificou a relação dos adultos com as crianças a partir da educação. Assim, iniciou um novo curso de manutenção das relações sociais no corpo familiar diante de uma representação moral, boa reputação na sociedade, continuada e garantida pela escola.

A perspectiva de sucesso social estava alinhada à “arte de ser agradável, amável”, uma socialização tradicional, amigável e sem conflitos. Portanto, pode se dizer que a educação exerce a função de regulação dos sentimentos de civilidade. Desse modo, podemos inferir que esse sentimento ainda está presente na memória coletiva da sociedade educativa.

Percebe-se na manifestação expressa pela fala da professora P2 “as *professoras não fazem nada*”, uma marca de que o trabalho com as crianças pequenas é só do cuidado, um modo assistencialista, segundo a visão da sociedade, está sendo à função de maior importância.

Desse modo, acredita-se que a educação de meninos e meninas precisa ser problematizada, e necessita considerar outras possibilidades de felicidade e de bem-estar das crianças. Para isso é importante notar a proposta da escola, a intencionalidade das professoras, os contextos, as múltiplas dimensões que envolvem as crianças e a infância na sua realidade. A representação da “harmonização” e felicidade na Educação Infantil pode se apresentar como uma roupagem da crença de uma infância universal.

Eu gosto, eu gosto. [...] Ah, porque ela abre um leque de possibilidades e lá no ensino fundamental tu ficas na caixinha dos conteúdos [...]. Outras famílias parecem que não viram as crianças, entendeu? Chegaram sem noção básica de que uma criança precisa aos 4 anos, de como comer com a sua mãozinha, ela ainda está com dificuldade de ir ao banheiro e baixar a calça[...]. Ela não faz isso com toda autonomia e perfeição, mas ela tem uma base e algumas crianças estão chegando sem nada disso. Então é bem preocupante [...]. Eu acho que se passou um ano e meio e não foi olhado pra educação, não foi planejado. E fica naquela: uma hora a gente volta. [...]. Simplesmente disseram: vamos voltar! Tá, mas passou um ano e meio e ninguém pensou nada? Tá, na hora que voltar a gente já tem um plano? Vai ser assim? Assim, vamos por este lado. Não. Simplesmente a hora de voltar, voltou. E não pode ser. Os sistemas maiores de educação como secretarias, ministério de educação... Não se pensou no todo. Desde lá de cima, não se pensou, nos estados e os estados não pensaram nos municípios e assim foi uma bola de neve. Foi mal organizado. E isso reflete aqui dentro da sala de aula. Você como professora sabe que “a corda sempre arrebenta na pontinha”, então vai arrebentar na pontinha. (P4, ENTREVISTA, 18/05/2021)

O sentimento de inquietação, expresso pela professora P4, confirmado pelos gestos e olhares de angústia, revela a incerteza do trabalho e da condução das decisões apartadas do coletivo da escola, dos professores, dos funcionários, dos pais e das crianças.

A angústia da professora P4 podemos analisar em Oliveira *et al.* (2019, p.314), “para planejar seu trabalho, o professor precisa ter em mãos informações diversas”, o que a escola pretende a partir do projeto pedagógico, o que espera para cada turma e o que as famílias esperam da escola, em diferentes momentos e circunstâncias. Verificou-se uma deficiência na troca comunicativa com a comunidade, em um momento inusitado. Esse fato gerou insegurança para a elaboração, de encaminhamentos e propostas das professoras para com as crianças. Assim, a falta de encaminhamento pela organização geral do trabalho na Educação Infantil, refletiu dentro da escola, na relação da sala de aula com as crianças, na *pontinha*.

Os estudos de Schneider (2015), sobre o *Protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil* revelou o planejamento como uma das facetas para o protagonismo das crianças. Este se pautou na investigação e documentação; escuta e participação das famílias, conduzido pelo viés do planejamento emergente. Nesse sentido, pode-se considerar a escuta e a participação como princípios do protagonismo da criança. O estudo aqui apresentado não é sobre o planejamento, embora a falta dele tenha interferido na ação das professoras e na compreensão sobre os diferentes modos de participação da criança.

O projeto político-pedagógico, por exemplo, permite refletir o interior da escola. Por isso, necessita-se problematizar os momentos reais do contexto pedagógico em relação às condições dos sujeitos e do seu cotidiano com a participação de todos os envolvidos pode ser uma condição favorável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças.

Nota-se que a docência é constituída por um conjunto de indicações sentimentos, pensamentos, convicções, atribuições e concepções relacionadas ao trabalho na Educação Infantil. Na continuidade das discussões organizou-se na tabela 3, a representatividade do pensamento atribuído à docência.

Tabela 3 - Pensamento das professoras sobre a docência

Pensamento sobre a docência	Frequência
Ensinar as crianças	3
Ter resultados	1
Fazer a mudança	1
Olhar o melhor da criança	1
Amor à infância	1

Fonte: Elaborado pela autora

Observação: a frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos no texto da entrevista, cujo total pode, nem sempre corresponder ao número de pesquisados, alternando, às vezes, para mais e/ou para menos.

No que diz respeito, ao pensamento sobre a docência, as professoras pesquisadas regulam a frequência de sentidos entre ensinar e ter resultados. Nas narrativas da P2: [...] *Eu me sinto como se fosse, assim, a primeira professora, que ensina tudo.* Seguida da P5: *o que mais gosto de ver é o resultado e o processo também [...] gosto de trabalhar, ensinar as crianças e o que a gente precisa mostrar, sempre de forma criativa, exercendo a criatividade nelas.* Ao ser questionada sobre, *o que a gente precisa mostrar para as crianças*, completa: *depende do que é exigido, o que exigem das professoras. O que a gente passa para as crianças é uma coisa bem discutida. Tem documentos que exigem que a gente passe aquilo [...]. Porque, hoje em dia, o que é mais cobrado na Educação Infantil é letramento... alfabetização* (P5). A mudança também aparece na fala da P1: *Quero (pausa). Eu quero fazer a mudança. Então, não interessa onde eu estou. Eu vou mudar alguma coisa na vida, desde o bebezinho ao adolescente. Onde eu estiver vou fazer alguma mudança. É isso que me move.* Na fala da P4 a indicação está no: *fazer sempre o melhor para a criança buscando o meu melhor [...]. Agora, se eu buscar só o meu melhor e não olhar o melhor da criança também não vai dar resultado.* O sentimento de amor pelas crianças, pelo trabalho com as crianças, atravessam muitas vezes as falas, como apresentado na fala de uma professora: *acho que é o amor (pausa). Amor... Como que eu vou dizer... o amor à infância, à faixa etária delas, o respeito às questões delas, não sei, porque a infância é tudo amoroso, tão... sei lá, eu me identifico também* (P3).

As professoras colaboradoras, na sua maioria, afirmam que *ensinar as crianças e observar os resultados* é objetivo da docência. Os resultados, segundo elas, comprovam a atividade pedagógica. Também aparece a perspectiva da *mudança, olhar o melhor da criança e o amor à infância* como elementos importantes para a docência, bem como a questão do cumprimento do que é exigido exposto por uma das professoras.

Fazer sempre o melhor para a criança buscando o meu melhor, porque se eu der o meu melhor, sendo o melhor para criança, com certeza vai ser bom. Agora se eu buscar só o meu melhor e não olhar o melhor da criança também não vai dar resultado. Acho que ser uma profe... que inspira (P4, ENTREVISTA, 18/05/2021).

Contempla-se na fala da professora P4, a necessidade de *olhar o melhor para a criança* na busca de *resultados*. Essa mediação entre a escolha do melhor para a criança pode ser vista como a ação docente sobre o educar a criança.

O ato educativo, segundo Oliveira *et al.* (2019), não se apresenta apenas no ato da ação pedagógica dirigida às crianças. Portanto, as crianças aprendem na organização e nas interações travadas no cotidiano da escola. Não é o adulto que significa a experiência para a criança. O adulto prepara, oportuniza espaços e ambientes significativos para a ação da criança, de modo a favorecer a experiência e descobertas, nominadas de aprendizagens. O desafio se encontra em superar práticas centradas nos adultos, de modo a desenvolver outras possibilidades de educação para as crianças no espaço da escola, em uma relação dialógica.

Essa posição se contrapõe à ideia da “educabilidade” das crianças prevista desde a primeira infância por Froebel. Uma defesa sobre a criança no centro do mundo. Ao contrário, as crianças devem ser consideradas seres competentes, ainda que “vulneráveis e carecendo de proteção” (SARMENTO, 2009).

As professoras revelaram acreditar na potencialidade das crianças, contudo, a concepção se apresenta na transmissão do saber pelo adulto. Nesse sentido, a criança se encontra em um patamar menor de conhecimento distanciada da sua potencialidade de participar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Um paradoxo, diante do que prevê as DCNEI (2009a), no que se refere à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

Além disso, o projeto pedagógico da EMEI traz os princípios éticos, políticos e estéticos, apresentados pelas DCNEI (2009a), e elege a base como matriz curricular. A ação pedagógica preconizada pela BNCC (2017), anuncia a participação das crianças como princípio do trabalho educativo, mesmo que de forma prescritiva. O que provocou a hipótese de certa regulação e padronização, do pensamento e trabalho docente com pouca discussão e aprofundamento, alinhado aos atravessamentos ideológicos das concepções neoliberais e gerencialista dos processos educativos implementados no Brasil nos últimos tempos.

Não existe neutralidade nos delineamentos dos documentos da educação brasileira, e observa-se que há necessidade de problematizar a imposição de tais documentos, em relação à condução do pensamento e do trabalho das professoras. Constata-se que ainda não está clara às professoras a intencionalidade da ação educativa da/na escola dentro da perspectiva ética da ação pedagógica e do protagonismo das crianças. Para Sarmiento (2009), o pensamento docente deve levar em consideração a interação dos diferentes saberes e valores sociais.

A docência, segundo o princípio ético previsto nas DCNEI (2009b), comporta o investimento na autonomia das crianças, com responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, meio ambiente, diferentes culturas, identidades, singularidades em relação ao planejamento. Repara-se que a intencionalidade do “*ensinar e resultados*” reside na preparação de atividades

propostas, na maioria das vezes, pelas professoras, com pouco espaço para interação das crianças, ou seja, o resultado é o produto final.

Acredita-se que escola infantil é um espaço coletivo de ensino e aprendizagem, não modelado na ordem disciplinar, artificial, rígida e fechada. Considera-se a Educação Infantil, lugar de ciência que precisa ser aprofundado na sua especificidade singular. Por isso, promove-se a utilização da observação, registros, reflexão e acompanhamento como campo do processo científico da flexibilidade, na ordem do trabalho pedagógico, exigente e contínuo, ou seja, cientificamente pensado pelos/as professores/as.

O conhecimento espontâneo, posto na análise crítica de Arce (2010), busca traçar um contraponto ao conhecimento elaborado, científico, que pode ser interpretado como a não diretividade da prática pedagógica, despreocupada da cientificidade e intencionalidade. Pode-se perceber a preocupação P1, de *fazer a mudança*, por exemplo, deixar marcas no trabalho e nas lembranças das crianças, e da P4, em obter *resultado*, ou seja, resultado de uma aprendizagem, por meio de condições que afetam a construção dos sujeitos como parte integrante do/no processo.

[...] porque eu me sinto, como se fosse a primeira professora, eu lembro muito da minha primeira professora que me ensinou tudo, eu era muito apaixonada pela minha primeira professora, que me ensinou bastante coisas e, bem, por ser a primeira professora, parte da Educação Infantil é muito importante para desenvolvimento da criança, também é básico, e faz muita diferença. A criança na sala de aula, trabalhando junto com a gente, usando os materiais, usando uma tesoura corretamente, usando massa corretamente [...] a gente vê que muita criança ainda vem para escola, não sabendo pegar um lápis, não sabem pegar uma tesoura, isso me faz acreditar e ter mais vontade ajudar (P2, ENTREVISTA, 17/05/2021).

As boas lembranças da professora P2, movem sua docência. Determinadas práticas estão instituídas pela cultura da escola. O pensamento mobilizador da docência (P2) apresenta-se em *ajudar as crianças* a conquistarem manobras práticas em *usar os materiais, tesoura [...]*, importantes no processo de apropriação e autonomia das crianças, contudo não significa o protagonismo da criança. O manuseio dos instrumentos cortantes e materiais riscantes são importantes, porém, tem muitas formas de desenvolver a destreza desses movimentos.

O adulto ajuda as crianças naquilo que ela ainda não pode fazer sozinha, uma relação de ensino e aprendizagem. Evidencia-se a preocupação docente com a ação prática e o desempenho das crianças, uma preocupação sobre a oferta de “atividades” que garantam a desenvoltura.

Kramer (1984, p.15), destaca que muitas vezes entende-se a criança como oposição ao adulto e a maturidade está ligada à idade, de modo a identificar certas regularidades de comportamento nas ações e nas práticas desenvolvidas com as crianças. Essa perspectiva entende a criança de

modo homogêneo, desconsiderando as diferentes populações infantis e os processos desiguais de socialização. Por sua vez, esse fato reforça as práticas desenvolvidas na escola, ainda hoje, como modo de reparação, reprodução ou de superestimulação das crianças (OLIVEIRA *et al*, 2019).

Dependendo do que da gente é exigido, o que é exigido das professoras, a gente passa para as crianças [...]Jou porque hoje em dia o que é mais cobrado na Educação Infantil é, principalmente dos pais, é letramento[...] Eu acho que isso do letramento na Educação Infantil, a alfabetização, é uma coisa que eles colocam na nossa cabeça.[...] Na Educação Infantil tem que ser base. Eles têm que trabalhar tantas outras coisas, experimentar tantas outras coisas, que a gente não precisa focar nisso tão forte desde as crianças de 3 anos. Tem crianças de 3 anos já aprendendo o alfabeto. 4 anos tem que saber as vogais exatamente, apresentar isso para elas se elas tiverem curiosidade, acho que não tem problema, mas exigir isso o tempo todo acho uma coisa negativa. (P5, ENTREVISTA, 14/05/2021)

Muitas vezes, os docentes também aparecem aprisionados pelas condições políticas, sociais de uma cultura colonizadora, padronizada, homogênea e hierarquizada, sem espaço de participação e interação. Na fala da professora P5, “*depende do que da gente é exigida*” retrata a existência de forças que não consideram as professoras na construção e reflexões sobre as concepções na escola.

A escola de Educação Infantil é um lugar de interação entre as crianças e adultos, independente da classe social, um ambiente de relações humanas, que possibilita às crianças, vivências e experiências a partir das suas bagagens. Os adultos ao observar tais processos, capturam os desejos, curiosidade em relação a determinados conhecimentos e oportunizam propostas, intencionalmente educativas, para explorar, ampliar e contribuir com as aprendizagens. Vale resgatar, por exemplo, a fala da P4, *olhar o melhor para as crianças*, não aparece como ação conjunta na/da escola. A fala da P5 revela que a docência está vinculada à exigência externa, *depende do que é exigido*. As professoras acabam por repassar às crianças essas exigências relacionadas à alfabetização e letramento. Um modo de prepará-las para o primeiro ano.

Para Kramer (1984, p. 31), “*existe mesmo uma atuação política ao nível da prática pedagógica e esta atuação é que caracteriza o seu papel com a contribuição para a manutenção ou mudança da realidade social*”. A escola de Educação Infantil deve garantir espaços de interação, participação, igualdade de oportunidades e condições a todos as crianças, investindo na autonomia da ação pedagógica.

Conforme explicado acima, busca-se trazer à ação docente uma reflexão crítica sobre as possibilidades de se compreender os determinismos escamoteados por aqueles que preconizam

a garantia da qualidade da educação, distante do pensamento da ação do professor/a e da infância. De que qualidades estão falando?

A primeira etapa da Educação Básica no que se refere ao pré-escolar tem, muitas vezes, sido caracterizada pelo ensino que visa à preparação e antecipação da alfabetização, uma leitura e interpretação equivocada sobre o currículo da infância.

O pensamento das professoras, ainda, revela uma preocupação com as práticas impositivas e preparatórias, mantendo uma relação coordenada pelos adultos. Outra preocupação das professoras centra-se na desvalorização profissional, conforme aparece no tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Maior preocupação das professoras no trabalho com as crianças

Maior preocupação no trabalho com as crianças	Frequência
Desvalorização do profissional na Educação Infantil	2
Entendimento das famílias sobre o trabalho das professoras na Educação Infantil	1
De não conseguir atingir os objetivos com as crianças	1
A felicidade das crianças no ambiente escolar	1

Fonte: Elaborado pela autora

Observação: a frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos no texto da entrevista, cujo total pode, nem sempre corresponder ao número de pesquisados, alternando, às vezes, para mais e/ou para menos.

Os relatos das professoras pesquisadas, marcam que a maior preocupação está relacionada ao entendimento das famílias sobre o trabalho do/a professor/a na Educação Infantil, como aparece na fala da P5: *Acho que é uma questão política. A superdesvalorização da educação como um todo, primeiro, porque tudo engloba [...]. Talvez se os pais soubessem que a gente tem que trabalhar essas coisas com as crianças, talvez, não seria visto tanto como esse acúmulo de crianças.* Também está claro na fala da P4: *Eu acho que minha maior preocupação, de repente, é a questão de as famílias não entenderem que na Educação Infantil não tá tudo dentro de uma caixa, que a Educação Infantil é ampla, que a criança não é feita de folhas, que a criança não é só letras, que a criança é muito mais.* Em relação ao trabalho com as crianças a preocupação incide em não alcançar os objetivos com as crianças, como apresenta a P2: *Não conseguir alcançar o objetivo com as crianças, por exemplo, não saber pegar um lápis, chegar, às vezes, no primeiro ano não conseguir manusear uma tesoura ou mexer com cola, ou com aquela motricidade fina, ou motricidade ampla que a gente trabalha muito.* Por fim, a preocupação com o sentimento: *que as crianças se sintam felizes no ambiente escolar,* apresentado pela P3. A maior preocupação do trabalho com as crianças, está relacionada ao campo da valorização e do reconhecimento das famílias, sobre o trabalho desenvolvido na escola infantil. Também

destacam a preocupação de não atingir os objetivos propostos, a preparação para a continuidade do estudo na escola e a importância de proporcionar um ambiente de felicidade às crianças.

Acho que é uma questão política. A superdesvalorização da educação como um todo [...] Talvez se os pais soubessem que a gente tem que trabalhar essas coisas com as crianças, talvez não seria visto tanto como acúmulo de criança na sala. (P5, ENTREVISTA, 14/05/2021)

Ai... talvez um pouco distante da rede [...] A educação e outras escolas, com a gente, porque, às vezes, quando a gente se reúne, existe esse distanciamento. Ah, outra coisa, tem a ver com a diferença do processo seletivo e o funcionário efetivo. Porque na verdade eu me doo cem por cento, assino embaixo. Eu sou tão válida quanto o efetivo. (P1, ENTREVISTADA, 17/05/2021)

As professoras expressam nas falas algumas preocupações e descontentamentos em relação ao direito e à valorização. Existe uma *superdesvalorização*, diante da modalidade dos contratos com remuneração diferente dos profissionais concursados, para exercer a mesma função, professora da primeira etapa da Educação Básica.

Na tentativa de situar a discussão, busca-se na CF de 1988 (Brasil, 1988), os pressupostos sobre a valorização. Partimos da seguinte premissa: a educação é um dos direitos sociais, dever do Estado e da Família, portanto, as crianças têm direito ao atendimento qualificado. O artigo nº. 206, inciso V afirma que “a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988, p. 123). Essa condição, ainda é um desafio posto diante da realidade apresentada. Constatou-se que a maioria das professoras têm contratos temporários, com salário abaixo do piso inicial, sem garantia de permanência.

A Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial nacional para professores da Educação Básica pública, na busca da garantia nos planos de carreira, amparado pela LDB (1996), um avanço no campo do direito à educação de qualidade e um desafio permanente (BROSTOLIN, 2018).

Outra condição, está na indicação do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Entre elas, a Meta 17, propõe a valorização dos “profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

A fala da professora P3: *Acho que é uma questão política. A superdesvalorização da educação como um todo [...]*. Essa superdesvalorização pode ser considerada, um projeto neoliberal, para

o desmonte da educação pública, diante das pressões e proposições da mercantilização da educação.

O projeto político econômico, nascido nos países capitalistas, reconhecido como neoliberal, prega uma nova ordem social de intencionalidade duvidosa, pois é excludente, busca a produtividade, otimização dos custos, flexibilidade em relação aos direitos conquistados, entre outros princípios e ordenamentos.

Desse modo, o projeto neoliberal manifesta resultados desastrosos em relação à descaracterização do professor como profissional e assim “a educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria, escrava, princípio do mercado, redução economicista da função do professor” (ARCE, 2001, p.258). Segundo a autora, a lógica neoliberal do Estado mínimo para a política educacional, é norteadada por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. Essa descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo e a centralidade cabe ao governo, sistema de avaliação, reformas educacionais, parâmetros educativos e estratégias de formação de professores entre outras questões que afetam o trabalho na escola em relação ao protagonismo da criança e do adulto (ARCE, 2001).

Outra possibilidade encontra-se no trabalho organizado, unificado, uma ordem pedagógica, ao comparar com a década de 80, uma racionalização do trabalho na escola.

Barbosa (2006, p.64) apresenta em seu estudo que:

A expansão das teorias administrativas para o campo da educação, tanto na família como nas instituições educacionais, teve como objetivo criar um espaço educativo *científico* ou *empresarial*, isto é, moderno, e fazer com que os educandos chegassem à indústria com hábitos bem - definidos e adequados a esse universo de produção.

As características apresentadas por Barbosa (2006), moldam o trabalho na escola gerando inquietações, “*a gente tem que trabalhar essas coisas*” e, ao mesmo tempo, tem-se a impressão de que a escola atende muitas crianças, sinalizando o acúmulo de crianças. A escola infantil não pode ser vista como um lugar de depósito, onde as professoras têm que dar conta de tudo. Uma preocupação e desafio aos profissionais dessa etapa.

Outro agravante da situação está, segundo Oliveira e Silva (2021, p. 27), diante do quadro epidêmico vivenciado, “com a pandemia, a situação do professor e seu quadro de desprestígio social se tornou mais enfático, principalmente, quando autoridades macrossociais lhe depositaram instruções e ações emergenciais”, desconsiderando o papel e as contribuições das professoras que vivem e atuam na Educação Infantil.

Diante de tal conjuntura, busca-se uma nova concepção do valor do trabalho das professoras. Para Carvalho e Guizzo (2018), é preciso superar duas formas historicamente construídas no país: a assistencialista e a escolarizante, a primeira desconsidera a especificidade educativa e a segunda estabelece uma lógica propedêutica.

Observa-se, que os direcionamentos desconsideram a diferença da primeira etapa da educação básica, e as professoras apresentam a preocupação com o abandono, *talvez um pouco distante da rede e das outras escolas*, como apresenta a fala da P1, com um não reconhecimento das instituições da rede. Contudo, no retorno das aulas presenciais, as exigências de atender os objetivos de aprendizagem surgem e uma nova preocupação em relação ao trabalho docente, refletindo medo e insegurança.

De não conseguir ter os objetivos das crianças, não saber pegar um lápis, chegar, às vezes, no primeiro ano e não conseguir manusear ou mexer com a cola ou com aquelas motricidades que a gente trabalha muito. Fazendo atividades, fazendo a motricidade fina e trabalhando com atividades diferentes e vendo a dificuldade deles e trabalhando mais ainda. (P2, ENTREVISTA, 17/05/2021)

Na leitura do PPP da escola identificaram-se as concepções empregadas para homem, escola, educação e sociedade. Segundo o DOT (2019), documento matriz para a construção dos projetos pedagógicos das escolas da rede do município, retrata condições e percepções generalistas sem a representação da escola. Diante disso, não encontramos de forma explícita referências sobre as concepções de criança e infância que a escola defende. Contudo, o PPP da escola está fundamentado pela legislação nacional e tem como matriz curricular a BNCC (2017), segundo as exigências estabelecidas pelo DOT (2019).

Para Oliveira *et al.* (2019, p. 38), “muitas vezes, os professores tomam decisões isoladamente, agindo intuitivamente, ou conforme o costume, sem pensar que existem princípios e bons critérios para apoiar essa tarefa”. Repara-se que as práticas educativas precisam estar alicerçadas na concepção de criança, infância coerente com os princípios e referências do trabalho da/na Educação Infantil no projeto pedagógico de cada escola.

As professoras manifestaram a preocupação com a falta de valorização, a não compreensão da sociedade sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Também significam os direcionamentos e exigências definidos pelo sistema em relação à participação das crianças e da comunidade escolar. Para tanto, buscou-se maior aproximação do sentido do protagonismo das crianças e sujeitos da escola na tabela 5, com os desafios da prática pedagógica descritas pelas professoras.

Tabela 5 - Desafios da prática pedagógica, segundo as professoras

Desafios da prática pedagógica	Frequência
Valorização do/a professor	2
Entendimento das famílias sobre a função da Educação Infantil	1
Interação	1
Qualidade do material	1
Desenvolvimento da fala- da linguagem	1
Letramento e alfabetização	1

Fonte: Elaborado pela autora

Observação: a frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos no texto da entrevista, cujo total pode, nem sempre corresponder ao número de pesquisados, alternando, às vezes, para mais e/ou para menos.

No que concerne aos desafios da prática das professoras, a frequência das falas se divide da seguinte forma: a valorização dos/das professores/as, o desafio de fazer as famílias compreenderem que a Educação Infantil não é assistencialista, babás e o quanto a sociedade, ainda, percebem as professoras como cuidadoras. Para a P4: *A valorização com o professor da Educação Infantil. Não é valorizado [...] ainda nos veem como babás, assistencialistas, não como escola. A interação foi citada uma vez, não se escuta realmente nem o professor e nem a criança (P4) como uma incidência do lugar de socialização e troca entre adultos e crianças. O cuidado e a qualidade do material como manifesta a P1: Eu cuido da qualidade do material! Aparece com uma citação. Também a atenção com o desenvolvimento da fala, letramento e alfabetização aparecem uma vez.*

Os desafios apontados pelas professoras estão na valorização, e no contexto da compreensão de que a escola não é assistencialista. Mas, sendo lugar de aprendizagens. É recorrente, na fala das professoras, a questão da valorização, ora como preocupação e ora como desafio.

O professor (a) da Educação Infantil não é valorizado. Valorizado assim, ele (ela) é considerado (a), ainda, como babá, assistencialista, não como escola. Como um lugar de depósito, lugar de deixar as crianças para ir trabalhar. Não se escuta realmente nem o professor e nem a criança [...]. Eu acho que a gente ainda tem que percorrer um longo caminho, há pouca escuta dentro da educação. Fala-se muito e se escuta pouco. As professoras e as crianças não são escutadas (P4, ENTREVISTA, 18/05/2021).

Conforme afirma Bujes (2002), a institucionalização das crianças brasileiras têm sua origem na organização social a cargo da caridade e mais tarde às atribuições filantrópicas, portanto, o caráter assistencialista marcou a Educação Infantil. No entanto, Kulmann Jr. (2000), adverte que a polêmica entre educação e assistência, confunde a compreensão sobre os processos educacionais da pedagogia, que faz distinção entre o atendimento da população estratificada. Para o autor, a polaridade educacional e pedagógica se opõe ao assistencialismo, uma posição

controversa na prerrogativa de que a Educação Infantil, “transita de um direito da família ou da mãe para um direito da criança”, parecendo estes incompatíveis e não resultado das lutas sociais e histórica (KULMANN, 2000, p.12).

Pelos aspectos descritos, as conquistas e lutas do atendimento às crianças avançou no campo das normativas. A LDB (1996), designa a finalidade da Educação Infantil, artigo 29, “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A ação complementar realizada na escola se pauta no cuidado e na educação das crianças, de modo a considerar esses aspectos indissociáveis.

Os princípios éticos, políticos e estéticos, presentes nas DCNEI (2009b), e revisados no Parecer nº 20/2009 do CNE /CEB, reafirmam os direitos humanos às crianças. O dever da família, sociedade e do Estado é garantir às crianças, para além dos direitos fundamentais, a participação da vida social, cultural e a ser respeitada. O relato da professora P4 trata da não escuta, da falta de diálogo e participação, princípio fundamental para as relações democráticas e de direito.

As crianças e adultos têm o direito de participar, questionar, contribuir no âmbito educacional. Na tentativa de contextualizar a discussão, percorrem-se, rapidamente, alguns caminhos da Educação Infantil.

O atendimento à criança no Brasil, se desenvolveu no cenário da sua própria história de colonização. Durante os primeiros períodos de colonização, as crianças, segundo Kramer (1984), não tiveram uma atenção específica, passaram por situações imediatistas, de modo a resolver o problema do “menor desvalido” e, mais tarde, as iniciativas voltaram-se para ações preventivas: higiene, assistência médica, cuidado e prevenção. A assistência social, inicialmente, por iniciativas particulares, cuidou das crianças pequenas.

As transformações da educação trazem marcas da colonização, como apresenta Kuhlmann Jr. (2000), “no marco de 500 anos da chegada de Cabral”, o novo e jovem país de composições múltiplas e diversas, enfrentou lutas para garantir às crianças o direito à educação de qualidade. Atualmente, a criança passa a ser considerada a partir dela mesma. São sujeitos ativos que constroem conhecimentos de modos próprios, experimentam o mundo, expressam, interagem, manifestam seus desejos e curiosidades. Tais procedimentos podem contribuir para o seu protagonismo (ARIÈS, 1981; KRAMER, 1984; PIRES; BRANCO, 2007).

Portanto, essas manifestações são mediadas pela interação entre crianças e adultos como subsídios educacionais para o trabalho dos/as professores/professoras. Nessa perspectiva inter-relacional compreende-se que a ação da instituição infantil é coletiva, um compromisso social

que requer um esforço multissetorial e das políticas públicas para a infância. Oliveira (2010, p.2), corrobora quando afirma que “os pontos apresentados refletem parte das discussões na área, e apontam o norte que se deseja para o trabalho junto à criança”.

Observa-se, nas falas das professoras, que a criança é concebida, muitas vezes, como um sujeito em formação, um ser incompleto. A aprendizagem é realizada por etapas. O desenvolvimento da fala, ou a falta desta, no contexto escolar pode representar o deslocamento do contexto sociocultural, e pandêmico vivenciado pelas crianças. Um desafio a toda a sociedade.

A fala da criança é considerada um ponto importante para o desenvolvimento integral da criança, contudo, evidencia-se que a criança, na sua maioria, não é concebida por inteiro e suas necessidades, podem estar sendo compartimentadas por tempos e por idade, impedindo o “lugar social da criança como um ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a, ao mesmo tempo em que é modificada por ela” (KRAMER; LEITE 1997, p.45).

Conforme explicado acima, é preciso considerar que as crianças e adultos estão vivendo um novo modo de vida nas escolas de Educação Infantil. As mudanças pedagógicas caminham para a democratização das relações, contudo, ainda vivenciamos a falta de politização e espaços de discussão. Isso impede, adulto e criança na gestão do seu próprio conhecimento (BARBOSA, 2006). Vale destacar que as concepções, ainda, estão estruturadas na criança incompleta, frágil, entendida por meio de uma articulação teórica abstrata (KRAMER; LEITE, 1997). Compreende-se este ponto como o maior desafio das professoras.

Assim, parece que a compreensão da especificidade da Educação Infantil está destituída da valorização profissional, da compreensão de sua finalidade, das interações dos sujeitos sociais, os materiais de qualidade, entre outras, sendo a estas engrenagens atreladas ao trabalho na escola. Também nesta direção encontra-se o desafio da falta de discussão, reflexão e enfrentamentos, que fragilizam o processo democrático, ou seja, a participação de todos os envolvidos. Como oportunizar o protagonismo da criança se as professoras são silenciadas e desconsideradas no seu profissional e na construção de um projeto de escola?

Outro desafio é quando a família vê a educação infantil só como cuidadora. É um espaço onde as crianças ficam para eles irem trabalhar. Uma dificuldade muito enraizada. (P3, ENTREVISTADA, 19/05/2021)

A incorporação da Educação Infantil ao sistema de Educação Básica, problematizou a concepção higienista e assistencialista anunciada no início desta discussão. Contudo, trouxe novas situações que carecem de reflexão e aprofundamento como a falta de clareza sobre o protagonismo da criança, à continuidade dos projetos no que concerne às políticas públicas,

observância da finalidade e especificidade dessa etapa nas ações que envolvem diretamente os docentes.

A condição apresentada pela professora P4, *as professoras e as crianças não são escutadas*, indicam a falta de consideração tocante aos profissionais e as concepções de infância e criança, defendidas pelos estudos, pesquisas, Leis e documentos da Educação Infantil. Pereira (2017), reforça que falar em protagonismo infantil, é considerar a criança um sujeito que deve ser escutado e, cabe ao adulto da relação oportunizar espaços de escuta.

A escuta pode estar relacionada aos modos de participação. Bordenave (1994), reporta que “as condições da participação no mundo atual são essencialmente conflituosas e a participação não pode ser estudada sem referência ao conflito social.” Portanto, os conflitos não podem ser desconsiderados na relação entre os sujeitos, porque as ideias precisam ser defendidas e, para isso, precisam ser manifestadas.

A complementaridade à educação da família pela escola deve considerar a partilha entre todos. Concordamos com Kishimoto (2001, p. 7), ao indicar “o trabalho com a família e a comunidade não pode ser ocasional, mas complementar do pedagógico para desenvolver a criança integral”. O desafio para a professora P5, revelado pela fala *quando a família vê a educação infantil só como cuidadora*, necessita de discussão e reflexão. A Educação Infantil assumiu um novo papel desde a LDB (1996). As discussões e avanços foram efetivados nas DCNEIs (2009b) que designaram a revisão das concepções sobre a educação, crianças, espaços coletivos, seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças junto às suas famílias.

O desenvolvimento integral das crianças pressupõe que a escola e família compartilhem a educação, considerando as diferentes formas de organização da vida. Assim, a família acaba por ser chamada a participar diretamente da proposta pedagógica da escola, oportunizando o reconhecimento das concepções de criança, infância e educação que norteiam a comunidade.

A condição de se construir na Educação Infantil, o primeiro espaço coletivo para o exercício democrático propõe a participação ativa e comprometida de todos os sujeitos. Outra condição apresentada na fala da professora P5 refere-se à importância das rotinas para as crianças.

A rotina. Eu sempre gosto de ter uma rotina para as crianças. Assim, principalmente quando a gente tem alguma criança autista ou portadora de deficiência na sala. Eu gosto de ter essa rotina para que eles sempre saibam, mais ou menos, o que a gente vai fazer (P5, ENTREVISTA, 14/05/2021).

As rotinas na Educação Infantil tem sido tema de pesquisa e discussão. A rotina impede a criança de manifestar seus desejos? Qual a função da rotina no contexto do protagonismo? Para Barbosa (2006, p.11), a rotina é uma temática bipolar, dois pontos de referência e discussão: repressão e a liberdade. Duas condições que podem favorecer ou impedir a manifestação das crianças e suas interações.

A repressão pode ser entendida na pedagogia do controle, da punição, do castigo. A pedagogia oriunda dos séculos XVII a XIX, traz a concepção moralista na educação e usa a rotina para o controle. Para Ariès (1981, p.111), a "formação como da instrução do estudante e por esse motivo, convinha impor às crianças uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios, modificada, porém, num sentido mais autoritário e mais hierárquico." Diante disso, a escola subsiste, ainda hoje, no modelo de ensino simultâneo com distinção das idades e, muitas vezes, disciplinar, moralista com rotinas mecanizadas.

Segundo os estudos de Schneider (2015, p. 41), "nasce, juntamente com a institucionalização, a disciplina. As instituições voltadas às crianças surgiram com o intuito de controlar e direcionar a infância, considerando a criança como incompleta, carente de experiência." Pode-se perceber a tessitura, da história e da cultura no que diz respeito à infância e à criança, um possível limitador do protagonismo da criança.

A liberdade não tem a ver com abandono, já apresentamos essa ideia, mas com o compromisso no que concerne aos cuidados e à educação das crianças. Pensar para e com a criança, espaços, tempos e situações de participação e aprendizagem na escola, é um princípio que considera a contribuição das crianças, com suas expressões e linguagens, um ato de liberdade.

Pinto e Sarmiento (1997, p.3), salienta que o mundo contemporâneo colocou às crianças na ordem dos discursos, enquanto a ordem das políticas sociais, expressa a "extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida." Um paradoxo, diante dos direitos da criança à proteção, cuidado e à participação, uma percepção perversa à condição humana.

Nos séculos XVI e XVII, o sentimento da família caracterizado pelo início da vida privada, inspirou uma nova relação com as crianças e sua educação. As crianças, inicialmente, aprendiam na prática, experiência empírica, com outros adultos ou crianças mais velhas. A escola latina como se conhece hoje aparece mais tarde, para o atendimento de um grupo particular. Os laços afetivos entre escola e famílias, se estreitaram e novos arranjos para a educação das crianças são delineados (ARIÈS, 1981).

A rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são

diversas: horários, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p.35).

À vista disso, encontra-se na rotina um elemento bastante complexo que necessita ser compreendido, dentro do processo pedagógico, ou seja, “uma rotina integrada, voltada para o desenvolvimento das crianças, as situações de aprendizagem mediadas devem estar integradas ao conjunto das experiências”, o tempo da alimentação, a hora do descanso, cuidado de si e dos outros e as linguagens, entre outras aprendizagens, possibilitam à criança a construção da sua própria história (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 47).

As DCNEIs (2009b), focalizam a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, portanto, a rotina não está à parte, ela é parte integrante do contexto pedagógico da escola. A liberdade de escolhas, de participar do processo pedagógico, expressa o respeito às crianças. Nessa direção, outras possibilidades teóricas no campo das ciências, da história, sociologia, antropologia, filosofia, economia, política, têm contribuído para compreender que a liberdade é uma percepção da organização da escola para e com as crianças.

O desafio da professora P2 refere-se ao desenvolvimento da fala, a falta de entendimento das crianças acerca da comunicação no dia a dia.

Às vezes, quando a gente fala, eles não entendem. A gente fala muito simples. Também tem a dificuldade deles em falar, tem crianças com o trava língua, quando tem muitas crianças na sala é difícil de entender. Tenho crianças do AEE e muitas vezes não entendo. Tenho uma monitora comigo, mas a turma está no atendimento híbrido e, esta semana, não tenho ninguém comigo. Às vezes, tenho dificuldade nisso, de ter alguém junto com a gente para perceber a dificuldade deles, entender melhor a linguagem (P2, ENTREVISTA, 17/05/2021).

A pandemia trouxe às crianças uma nova ordem social, um tempo que reduziu ou impossibilitou o convívio com pessoas diferentes. A fala, de acordo com a professora P2, foi afetada, tornando-se uma dificuldade para a comunicação com as professoras.

As crianças são possuidoras de cem linguagens, experimentam e desenvolvem competências no uso da língua falada, nos gestos, nos desenhos, na pintura, na construção das esculturas de argila e arame, nas colagens, entre outras formas peculiares, como diz Malaguzzi (2016, p.23). Recortamos uma parte desse período, de modo a contextualizar o desafio apresentado pela professora. Constatou-se que algumas crianças frequentaram a escola até o maternal II, três anos, outras, nunca foram à escola. O período de retorno à Educação Infantil aconteceu em pequenos grupos, híbrido. As crianças se mantiveram no presencial aos poucos, para a maioria delas, a escola era um espaço novo e desafiador.

Desse modo, compreende-se que adultos e crianças estão envolvidos pela ansiedade do momento. Voltamos à concepção primeira de criança, um ser incompleto, que necessita da preparação para a continuidade da sua educação. Essa condição parece carecer de aprofundamento, pois afeta a compreensão sobre o protagonismo da criança.

Compreende-se que protagonizar está alinhado ao escutar, argumentar, contribuir, discutir, refletir e pensar sobre o contexto vivenciado. Para isso, os sujeitos, crianças e adultos, precisam refletir, de modo crítico e criativo, sobre as condições e condicionantes que norteiam a vida na sociedade e, conseqüentemente, na/da escola. Contudo, pode-se considerar que ainda não é uma prática efetivada.

Pode-se dizer que o protagonismo infantil é uma concepção de infância, que apresenta a criança como um ser potente, capaz de criar formas e de se relacionar com o mundo à sua volta. E conceber a criança como ser que possui direitos e valores próprios e, com autonomia, participa do seu processo de ensino e aprendizagem (STEFFENS; MIORANDO, 2018, p.107).

As rotinas podem estar combinadas com as estratégias da prática pedagógica para oportunizar às crianças autonomia e algum protagonismo. Contudo a frequência das falas versa sobre as atividades, variedades de trabalhos, propostas artísticas, lúdicas, roda de conversa, experiências e vivências, conforme descritas na Tabela 6 abaixo.

Tabela 6 - Principais estratégias da prática pedagógica, conforme as professoras

Principais estratégias da prática pedagógica	Frequência
Explicar os trabalhos para a criança executar	2
Fazer atividades diferentes todos os dias.	2
Desenvolver atividades artísticas	1
Realizar atividades lúdicas	1
Conversar na roda,	1
Experiências e vivências da criança	1

Fonte: Elaborado pela autora

Observação: a frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos no texto da entrevista, cujo total pode, nem sempre corresponder ao número de pesquisados, alternando, às vezes, para mais e/ou para menos.

Em relação às principais estratégias da prática pedagógica, as frequências de sentido se fixam nos trabalhos e atividades, imaginação com atividades diferentes todos os dias, citados duas vezes, como aparece na fala da P1: *Não é simplesmente o trabalhinho, não é só ir ali e colar a corda, não, eu explico pra eles o porquê, qual o objetivo.* Para a P2: *Fazendo atividades, fazendo a motricidade fina e trabalhando todos os dias com atividades diferentes e vendo as dificuldades deles e trabalhando mais ainda.* Na fala da P5 *aparecem as coisas artísticas e*

lúdicas: música, conversa na roda, contação de histórias e dinâmicas. As experiências e vivências das crianças aparecem uma vez, citada pela professora P4.

Diante disso, as principais estratégias da prática metodológica empreendida pelas professoras apresentou discordância com a perspectiva da criança, potente e capaz. As propostas estão centradas na ação do adulto.

Não é simplesmente um trabalhinho, não é só ir ali e colar a corda, não, eu explico pra eles o porquê e qual o objetivo. Eu acho que é importante eu explicar para a criança. Não é só aquela resposta, aquele objetivo do portfólio, que vai lá para o pai ler, eu explico para eles também. Eu acho bem importante explicar para eles o porquê de estar fazendo isso, hoje. Porque quem tem que saber são eles. Porque senão vai passar batido [...]. Senão, fica só um trabalhinho que fiz hoje na escola [...] Depois eles comentam, hoje eu fiz um trabalhinho mãe, que eu colei um barbante no caracol, porque vai ajudar com as minhas mãozinhas. Eu vejo as respostas deles, eu explico o porquê disso (P1, ENTREVISTA, 17/05/2021).

Na fala da professora P1, as crianças, de certa forma, participam das atividades recebendo a informação da professora sobre os objetivos do trabalho, como fazê-lo e qual sua importância. Toma-se emprestado o excerto apresentado ao final do bloco anterior sobre o protagonismo da criança, estruturado a partir da concepção de infância e criança, para então, estabelecer um pensamento sobre as estratégias da prática pedagógica empregada pelas professoras.

Os pressupostos do fazer pedagógico apresentam-se na relação do adulto com os conhecimentos e saberes prescritos nas atividades. Desse modo, a criança participa recebendo a ação, por exemplo, quando a professora P1 relata que *não é simplesmente o trabalhinho, não é só ir ali e colar a corda, não, eu explico para eles o porquê [...]*. Neste momento a criança aparece, tem pouca interação com o objeto de estudo. Ela recebe o trabalho e a explicação de como e o porquê fazê-lo. As atividades se fecham em si mesmas destituídas de significado ou sequência, ou seja, a estratégia pedagógica está marcada pela provisoriade, descontinuidade da metodologia centralizada no adulto (KRAMER; LEITE, 1997).

Pelos aspectos descritos, observa-se que a prática está pautada no desenvolvimento como processo natural, considerando que as crianças aprendem do mesmo modo. As experiências vivenciadas pelas crianças influenciam no processo do seu desenvolvimento tornando-as diferentes umas das outras, conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem deve propor questões de avanço a autonomia e do pensamento organizado das crianças (OLIVEIRA, 2019).

Nesse sentido, compreende-se que a pedagogia e a educação, estão conectadas pela ética, em outras palavras, a pedagogia tem compromisso ético com a educação das crianças.

Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral. Esse amor é sentimental e vão. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda a ação e gesto infantil transforma-se em sinal” (BENJAMIN,2009, p.115).

Resgata-se Benjamin (2009), para refletir resumidamente sobre a ética e educação, no sentido de que as crianças vão construindo o entendimento do mundo pela ação e experiência. Os adultos já viveram suas experiências e, talvez por isso, tenham tanta dificuldade em olhar a criança na sua autenticidade.

A pedagogia inspirada na ética da educação para a infância, nos estudos da criança, “não recusam o conceito de desenvolvimento infantil”, pelo contrário, assumem que o desenvolvimento acontece durante toda a vida e na rede de relação da criança com a sociedade (SARMENTO, 2009, p.17).

De outro modo, pensar a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, na perspectiva da ética, requer buscar outra ação a respeito das estratégias metodológicas desenvolvidas pelas práticas para e com as crianças. Para Sarmento (2009), o trabalho na dimensão pedagógica está relacionado à criança, como objeto de conhecimento a partir dela mesma.

Para tanto, Educação Infantil é o espaço coletivo fora do contexto familiar que tem a função pedagógica comprometida com as crianças. Por isso, as propostas estão voltadas às práticas que atuam como recursos de promoção, da equidade e de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais com acesso aos bens culturais e as possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009, p. 5).

Parte-se da hipótese de que a criança elabora o pensamento, este se transforma em ação e a ação se transforma em novo pensamento. As crianças exploram e organizam seus saberes na interação com os objetos do mundo, outras crianças e adultos. A ética na/da educação está estruturada, muitas vezes, nas exigências pedagógicas da cultura herdada. Embora os discursos tenham mudado, as práticas ainda estão aprisionadas na disciplina, escolarização e hegemonia da educação.

Pereira (2017), manifesta que a Educação Infantil, pode ser um espaço coletivo de aprendizado, pois as crianças aprendem umas com as outras, desse modo desenvolvem o respeito ao ser humano. Por esse ponto de vista, os adultos necessitam de um novo olhar sobre as crianças e suas culturas e uma prática que inclua as crianças em um novo fazer.

A filósofa Arendt (2013), anuncia que a sociedade educativa foi influenciada pelas ideias de Rousseau com a introdução da política na educação. Na opinião da autora, a educação é pré-política, pois as crianças estão chegando e aprendendo com o mundo, sendo a natalidade a

essência da educação. Nessa condição, a autoridade e a responsabilidade são funções essenciais da escola e da família na manutenção da relação horizontal.

Observa-se que a professora, exerce sua função docente de apresentar o mundo à criança. A responsabilidade com a ação é, ao mesmo tempo, o reconhecimento da autoridade da professora no ensino. Desse modo, desenvolver a prática que acolha as crianças é um fazer do adulto na educação. No entanto, a criança parece estar à parte do mundo na percepção de, muitas vezes, apenas receber a ação. A ética como princípio da Educação Infantil exige que a criança tenha o reconhecimento de sujeito que necessita da valorização, autonomia e responsabilidade. Um desafio para a educação que não é novo, e muito menos individual é uma ação exigente e coletiva.

Benjamin (2009), estabelece que a lei ética, norma do agir, mas não o seu conteúdo, ou seja, o significado ético da consumação empírica não define a norma ética, porque estamos cercados pela vontade. A educação ética também estabelece a relação com vontade. A antinomia da finalidade da educação ética é a formação da vontade ética, portanto, as crianças também estabelecem a vontade de traçar caminhos para a sua aprendizagem, por isso a importância da observação.

A didática não tem como dar conta, de modo racional e esquematizado às vontades, por exemplo, às curiosidades das crianças e a vontade dos adultos. Contudo, ao observar e planejar a prática no cotidiano da escola pode apontar caminhos para o bem comum dos envolvidos, oportunizando o ensino e a aprendizagem.

Compreende-se que as práticas pedagógicas previstas pelas DCNEI (2009b), contêm como eixos norteadores as interações e brincadeiras articuladas, as possibilidades de experiências que promovam novos conhecimentos às crianças. Kramer e Leite (1997), ressalta a ruptura conceitual, no que diz respeito ao paradigma da infância não infantilizada, desnaturalizada, concede às crianças uma concepção de sujeitos competentes e ativos.

Diante disso, as práticas pedagógicas de atuação da criança na busca de si e do mundo; das diferentes linguagens, oral e escrita; de novas experiências de narrativas e interações podem ser reconhecidas e promotoras de novas aprendizagens.

A filosofia e a psicologia estabeleceram há muito tempo uma oposição entre o cético e o dogmático, segundo Ilyenkov (2007, p. 30), o treinamento “dogmático consiste em ensinar uma pessoa a olhar para o mundo. ao seu redor apenas como um reservatório de “exemplos” que ilustram a correção de uma ou outra verdade geral e abstrata.” Observa-se, por exemplo, a necessidade de problematizar as verdades e as contradições da vida de modo a olhar diferente,

as ações e os sujeitos, o autor deixa claro, que a lógica dialética possibilita a superação da disciplinação infantil (ILYENKOV, 2007).

Schneider (2015), destaca em sua pesquisa que as estratégias de ensino não são ações pré-estabelecidas exclusivamente pelo adulto. As escolhas das estratégias de ensino podem partir dos objetivos construídos e desconstruídos, erros e acertos, no processo flexível da continuidade que envolve a reformulação dos caminhos, do ensino e da aprendizagem.

Cada professor, segundo Malaguzzi (2016), quer saiba ou não, pensa e age de acordo com uma teoria. O problema dessa questão está em como essa teoria se conecta à educação das crianças. Portanto, a estratégia de ensino está interligada ao modo de perceber a criança e como a professora observa, as pistas dos processos de aprendizagem das crianças, para desenvolver estratégias de ensino que promovam a dialogicidade para o protagonismo das crianças.

Conforme explicado acima, pensar a criança na perspectiva ética da prática educativa é compreender a complexa relação do direito da criança à infância, sua especificidade, sem abandono da autonomia, responsabilidade, autoridade, solidariedade e cidadania, estabelecida para a condição humana no e com o mundo. Para Arendt (2013), o abandono da criança no mundo da infância, pode caracterizar a falta de responsabilidade, do adulto com essa etapa no que se refere à educação.

As professoras destacam, que as propostas de ensino e estratégias são pensadas individualmente e que algumas trocas são realizadas em encontros casuais.

Eu faço uma atividade por dia, quer dizer, todo dia tem uma atividade. Dentro desse dia eu tenho um tempo, eu converso muito com eles. Eu os deixo brincarem como eles quiserem. Com essa situação agora da pandemia, a gente tenta cuidar um pouquinho deles, para não ter muito contato um com o outro, mas é bem difícil. A gente faz uma rodinha de conversa. Vamos mais para o pátio. Aqui tem um pergolado, nos fundos. Na hora das atividades, eu faço com eles separados, enquanto uns estão brincando eu estou fazendo a atividade com outros. Nesse momento, eu presto atenção, às vezes, porque tem a dificuldade de não ter alguém cuidando de quem está lá brincando, de realmente saber o que está acontecendo com aquele grupinho [...] (P2, ENTREVISTA, 17/05/2021).

Usamos bastante o método montessoriano. Acho que não é como um todo, uma exigência total, mas é muito importante.[...]. Mas eu sempre tento buscar coisas artísticas, porque a forma que mexemos com os materiais vão ajudar as crianças de uma forma mais lúdica. Bastante contação de histórias, gosto bastante. Gosto muito da saída de campo, agora não pode. A saída na praça pra fazer trabalhos e sempre buscando o interesse das crianças, não interferindo, e sempre escutando o que elas estão fazendo pra poder fazer um projeto e fazer o que elas têm vontade e não impor o que eu quero [...] (P5, ENTREVISTA, 14/05/2021).

Bastante música, com dinâmicas. Agora temos evitado um pouco as dinâmicas de aproximação, de toque. As atividades, brincadeiras do dia a dia, evitamos um pouco. Tenho trabalhado bastante com música, conversa na roda, contação de histórias, procuro ocupar todos os espaços da escola (P3, ENTREVISTA, 19/05/2021).

As estratégias de ensino estão inspiradas na diversidade de atividades, metodologia montessoriana, lúdico, na roda de conversa para organização das dinâmicas e histórias. As

propostas das professoras buscam, nas observações e na organização do espaço, atender algumas especificidades das crianças e promover certa participação. Contudo, ainda encontramos uma lógica da tradição didática, centralizada no adulto, e que nem sempre são pensadas sob a ótica da participação das crianças.

A metodologia ativa dos séculos XIX e XX, trouxe influência à formação pedagógica dos/as professores de Educação Infantil e permanece presente no pensamento e na ação das professoras. As estratégias relatadas pelas docentes, revelam a preocupação com a organização de atividades diversas, dos espaços, materiais e a preparação da aula com atividades voltadas aos interesses das crianças.

Algumas propostas encerram-se na própria atividade, *uma atividade por dia*. A professora P2 observa *brincar do que quiser* como uma ação fora do contexto do ensino e aprendizagem, uma mera ocupação para que a atividade tenha outro espaço. Os *trabalhinhos* são rituais na estratégia de trabalho dos adultos para ensinar algo específico. A professora sinaliza, *enquanto uns estão brincando, eu estou fazendo a atividade com outros*. Observa-se a ruptura entre o brincar e o trabalho proposto.

O brincar na/da Educação Infantil, é um ato de profundo conhecimento das crianças, isso não quer dizer que eles brincam de qualquer coisa. As interações acontecem no brincar de um cotidiano específico que oportuniza, identificar diferentes expressões como o afeto, o modo das mediações, os posicionamentos diante dos conflitos, o desafio da frustração e também é um momento de regulação das emoções, que exige atenção (CORSARO, 2011).

Destaca-se que a consciência do brincar no processo de ensino e aprendizagem é um desafio contemporâneo para as práticas das professoras. Por exemplo, pensar o brincar como uma ação naturalizada e espontânea das crianças é compreender a criança nos termos rousseauianos, um ato natural ou ativistas da socialização. Contudo, a socialização, na perspectiva dos estudos sociológicos, é um processo complexo de apropriação, reinvenção, reprodução e de criação dos sujeitos, nesse sentido a atividade coletiva é um espaço importante e significativo às crianças (KRAMER, 2000; CORSARO, 2011; ABRAMOWICZ, 2015). Contrariando essa ideia, a socialização individual, progressiva ou preparatória se mostra insuficiente para significar a criança protagonista.

Verifica-se pouca atenção ao brincar das crianças. O brincar é uma construção social e cultural. As brincadeiras quando observadas e mediadas pelo/a professor/a oportuniza o avanço na qualidade das interações, por exemplo, no faz de conta e nos jogos de regras. Todas as brincadeiras têm regras, muitas vezes, reelaboradas pelas crianças como experimentação. Por

outro lado, os jogos têm regras, mais ou menos fixas, fruto da cultura que também oportunizam às crianças novas experiências.

A escola é o espaço de interações das crianças, oportuno para brincar e jogar. Estas situações são promotoras da imaginação, enquanto processo psicológico do “desenvolvimento mental” e por isso é considerada uma das principais atividades da escola infantil (OLIVEIRA, 2019, p.164).

Assim, o planejamento das estratégias empreendidas pelas professoras atente um currículo mais comprometido com a produção, do que propriamente com o desenvolvimento integral da criança. Para Santos (2018), muitas vezes, a Educação Infantil elege o currículo oculto na dimensão integradora com o propósito de inserir as crianças no universo da escolarização, por outro lado, meninos e meninas, de modo subjetivo, podem compreender a escola como espaço de relações sociais associado ao brincar.

As professoras apresentam diferentes percepções sobre o currículo na Educação Infantil. A tabela 7 apresenta algumas destas compreensões, como descrito a seguir.

Tabela 7 - Compreensão das professoras sobre currículo na Educação Infantil

Compreensão do currículo na Educação Infantil	Frequência
Campo de experiência	2
Tudo englobado até a BNCC	1
Cotidiano de aprendizagens (manusear lápis, tesoura, cola)	1
Liberdade	1
O Currículo precisa de ajuste	1

Fonte: Elaborado pela autora

Observação: a frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos no texto da entrevista, cujo total pode, nem sempre corresponder ao número de pesquisados, alternando, às vezes, para mais e/ou para menos.

Sobre a compreensão do currículo na Educação Infantil, as professoras pesquisadas mantiveram uma menção para a BNCC, tudo está englobado, como aparece na fala da P1: *Tudo... Tudo está englobado. Tudo está envolvido desde a BNCC*; aparecem duas incidências sobre a BNCC e campos de experiência. Outra perspectiva apontada pela P2: *Cada vez mais as crianças na sala de aula, dentro do cotidiano de aprendizagens. Aprendendo a manusear lápis, tesoura, cola, fica mais fácil para o crescimento delas, não do adulto, essa indicação aparece uma vez.* Também houve uma menção sobre a liberdade do currículo e a professora P4 acredita que o currículo precisa de ajuste.

As DCNEI (2009b), de caráter mandatório, estabelece o currículo na Educação Infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os

conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. (BRASIL, 2009). Esta definição de currículo buscou escapar das versões já superadas de listas de conteúdos obrigatórios e das atividades sem sentido para as crianças (OLIVEIRA, 2019)

Eu acho que no momento está bem satisfatório, assim, no campo de experiência. A gente procura realizar as atividades que abrangem a todos [...]. Eu uso o campo de experiência para me nortear, o que precisamos desenvolver naquela faixa etária [...] Ele me deixa bem segura (P3, ENTREVISTA, 19/052021).

A indicação na fala da professora P3 demonstra que a base é o currículo e consta como orientação das propostas pedagógicas deixando-a tranquila. A base acabou por definir o currículo para a Educação Infantil, ou seja, o trabalho das professoras parte dos campos de experiências e objetivos. Nesse sentido, retomamos a questão central deste bloco: qual a currículo da Educação Infantil? Qual o lugar do protagonismo da criança no currículo? De que crianças estão falando?

Barbosa (2018), especifica que os saberes e conhecimentos das crianças criam condições para uma importante definição de estrutura do currículo com os campos de experiência que reúne propostas dos professores e experiências das crianças.

As práticas da Educação Infantil, são entendidas como meios de relações sociais, que as crianças desde bem pequenas estabelecem com outras pessoas, crianças e outros adultos, intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas.

A criança passa a ser o centro do planejamento, na integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009). Um desafio diante das condições e decisões, estabelecidas para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas brasileiras.

A BNCC (2017), teve três versões, destaca-se que as duas primeiras versões foram debatidas, discutidas por vários segmentos da sociedade, buscando o posicionamento dos professores durante um longo período. No entanto, a mudança de governo com cortes fortemente conservadores, aliados à política fiscal com restrições orçamentárias rompeu com o processo de alargamento da discussão sobre o documento e sua composição (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019).

Segundo Barbosa e Oliveira (2018). o intuito das discussões iniciais, estava pautado por três dimensões significativas. A primeira dimensão, estava articulada ao compromisso e lealdade com a Constituição Cidadã, oferta e garantia da educação de qualidade a todas as crianças; a segunda dimensão está relacionada à defesa nas disputas políticas dos significados dos

discursos sociais diante dos princípios construídos à Educação Infantil nos últimos 30 anos, sustentados pelas DCNEI (2009b), nos preceitos filosóficos, políticos, sociológicos antropológicos e didático-pedagógicos e por último, terceira dimensão, estão os estudos sobre as propostas pedagógicas para uma nova concepção de criança, infância, currículo etc.

Nesse cenário, os projetos políticos pedagógicos das escolas infantis anunciam a gestão democrática e a participação coletiva da comunidade escolar (docentes, crianças, famílias, funcionários), para a construção dos seus currículos, colocando as crianças e a infância nos discursos. Contudo, a operacionalização da base, atualmente, não atendeu aos princípios iniciais da discussão travada sobre a especificidade histórica e social, da Educação Infantil e tomou o rumo marcado pelo mercado.

A Educação Infantil é a mais nova e promissora área de negócios para as redes que visam à privatização, formação, contratação e material didático, conforme sinaliza a última versão da base. Contudo, voltamos à questão: como atender a centralidade dos desejos das crianças e adultos na construção dos currículos?

O currículo está presente, na organização e na intencionalidade educativa permeada pela ação das crianças, por exemplo, apresenta-se esse recorte de uma aula, um grupo de crianças do pré-escolar discutia sobre o corpo humano. Percebe-se a conversa das crianças em roda, em discussão sobre a sustentação do corpo humano, muitas hipóteses sobre o esqueleto humano. A professora escuta, atentamente, que as crianças estavam sinalizando uma proposta e pergunta: Afinal, o que sustenta o nosso corpo? Um silêncio pairou no ambiente, alguns minutos se passaram e uma menina levantou e disse: “Ora professora é osso, duro! E sem eles seria assim...”, faz o movimento, cai no chão e complementa a resposta: “um monte de carne.” Um conceito complexo construído no momento de reflexão das crianças e exemplificado por elas.

Uma situação singular, expressa pelo currículo narrativo, revela o pensamento e a curiosidade das crianças, naquele momento, sem negligenciar o papel docente e a troca de conhecimentos. É possível dizer que o currículo oportunizou a participação ativa de todos os protagonistas. A pesquisa, leitura, escrita, registro das crianças e da professora buscaram atender a inúmeras dúvidas e indagações que foram surgindo elaborando uma rede de produções e conceitos.

Entretanto, as propostas, tradicionalmente, têm centrado o trabalho no/do ensinar na ação docente, como afirma Barbosa e Oliveira (2018). Contudo, a ideia da criança protagonista busca uma relação mais próxima aos direitos de aprendizagem e a participação das crianças na construção de novos conhecimentos.

Acredita-se que a ideia do currículo narrativo ou emergente, como aparece na proposta das escolas de Reggio Emilia tem um caráter real, vivo, mediador da interação na relação da observação e atenção docente, para com as crianças que anunciam suas ideias e expectativas. A pesquisa de Dal Soto (2013), corrobora com essa proposta, quando afirma que o currículo na Educação Infantil não é algo pronto para ser transmitido às crianças, mas é uma ação conjunta e ativa que produz e reproduz a cultura, um ato de criação e recriação.

Esse é um exercício permanente, como explicado acima, que depende das concepções refletidas e construídas pela escola. A organização do currículo para a escola infantil carece de atenção dos adultos, e um envolvimento para compreender o contexto da educação, criança e infância.

Como algo que ainda precisa evoluir muito. Em alguns aspectos, porque ainda estamos entre o tradicional e a visão mais contemporânea de educação. Acho que esse currículo tem um ajuste, para realmente chegarmos a uma coisa construtiva, para a criança, principalmente [...]. Na minha escola tem professores muito diferentes, na metodologia [...]. Outros vão fazer diferente e outros ainda estão na caixa (P4, ENTREVISTA, 18/05/2021).

A professora P4 expressa que ainda se precisa evoluir para chegar a um consenso entre a visão tradicional e a contemporânea em relação ao currículo, segundo a professora, a escola apresenta uma diversidade de ações, algumas diferentes e outras na *caixa* formatada. Essa diversidade na escola pode indicar, uma falta de clareza entre o entendimento do currículo da escola e o proposto pela base.

Nesse sentido, buscou-se entender o processo dinâmico que os sujeitos tratam para responder ou elaborar respostas aos problemas, antigos ou novos, em relação ao currículo. Muitas vezes, os modelos de currículo estão prontos, não exigem pensamento reflexivo, um caminho sem desafio, afastando o protagonismo dos sujeitos.

O currículo não é fácil de definir nem tem uma única definição, pois está inserido no contexto social e cultural de uma determinada sociedade, dito de outra forma, pertence à cultura escolar. Na Educação Infantil, o currículo é um conjunto de práticas que por sua vez envolve um sistema de condições e condicionantes, que promove a participação das crianças ou limita essa condição.

Destaca-se que uma das condições está relacionada a compreensão sobre o currículo e de que modo, as redes de educação e as instituições organizam as suas propostas. Para buscar uma compreensão do currículo colocado pela base e pelas das professoras, é necessário refletir sobre os dois lados dessa moeda.

O primeiro lado atribui-se a infância, espaço de vida, categoria histórico-social e à criança, sujeito de direito e coautor da sua própria aprendizagem com participação nos processos

decisórios (PINTO; SARMENTO, 1997; CORSARO, 2011). O segundo lado apresenta as perspectivas dos documentos no que diz respeito à Educação Infantil, e as intenções que perpassam nas performances atribuídas ao protagonismo da criança, ou seja, define um tipo de professora para um tipo de criança.

Tais aspectos podem favorecer a compreensão das práticas, sem a intenção de cultuar o protagonismo infantil ou promover os discursos da moda. No entanto, percebe-se que a reflexão sobre as percepções das professoras, podem abrir um leque de possibilidades para compreender o protagonismo da criança na prática e o quanto nos aproximamos e/ou nos afastamos dos direitos das crianças a uma educação de qualidade.

O principal propósito do arranjo curricular por campos de experiências é preservar tempo, espaço, materiais e interações necessários para que as crianças explorem, experimentem, elaborem os conhecimentos ao seu modo, beneficiando-se do frescor e da vivacidade do olhar infantil sobre o mundo, um olhar sempre novo, não viciado pelos velhos e tão consolidados padrões de compreensão que, muitas vezes, pautam as construções adultas (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 296).

Observa-se pouca preocupação com os tempos, espaços, materiais, interações em relação às ações de explorar, refletir e expressar os conhecimentos das crianças, ao contrário o ativismo das propostas, muitas vezes, tem reforçado o “ensino” unilateral.

A professora P4 nos desafia a refletir sobre o distanciamento dos discursos, documentos e da prática na escola em relação ao currículo. Na atual conjuntura, o currículo tomou um novo sentido, dentro da lógica neoliberal, impondo aos professores certo ativismo técnico para promover uma condição favorável ao desenvolvimento das propostas e objetivos, sem levar em conta a especificidade da Educação Infantil.

Outra condição, pode estar situada na falta de participação das professoras, na organização curricular demonstrada pela diversidade de entendimento da organização pedagógica, planejamento, escassa colaboração nas discussões e elaboração dos documentos.

Para Arendt (2013), às crises periódicas da educação estão relacionadas ao entusiasmo e crenças sobre o novo e a falência do bom senso, pois com o advento da educação progressista muitas das tradições e métodos foram banidos. Esse pensamento está relacionado à necessidade da construção de currículos reais, contextualizados pelos sujeitos cuja identidade possibilita a escolha, o bom senso e autonomia.

A visão tradicional e contemporânea do currículo precisa de *ajuste* para melhor atender a criança e seu protagonismo. Talvez, possamos encontrar o bom senso para atender a finalidade da educação das crianças e garantir os direitos de aprendizagem na perspectiva do respeito à infância e à criança.

O currículo [...] a criança precisa estar na creche e ter aquele convívio com outros colegas, trabalhar com outros colegas, manusear tesoura, lápis, porque os pais não têm jeito em casa [...] Hoje em dia, os pais trabalham fora e está cada vez mais difícil ter tempo dentro de casa com as crianças. Eu não tenho filhos, mas acredito que é bem difícil [...] Cada vez mais as crianças, na sala de aula, no cotidiano de aprendizagens estão aprendendo a manusear lápis, tesoura, cola, mais fácil para o crescimento dela, para o crescimento de adulto (P2, ENTREVISTA, 17/05/2021).

O currículo para a professora P2, está representado pelas habilidades que fazem parte do cotidiano escolar. Para esta professora as famílias do mundo contemporâneo estão cada vez mais ocupadas com o trabalho e tem pouco tempo para as crianças. Assim, as instituições de ensino acabam por ocupar um lugar privilegiado de atenção, educação e acompanhamento dos processos.

A simultaneidade do cuidar e educar, segundo Bujes (2001, p. 16), deve ser entendida a partir das necessidades de atenção, carinho e segurança, necessárias aos desenvolvimentos das crianças pequenas. Ao mesmo tempo, a escola enquanto instituição de educação para as crianças necessita oportunizar ambientes preparados às vivências, experiências culturais que atendam às especificidades da infância. A noção de experiência educativa, segundo a autora, tem variado bastante.

As escolas de Educação Infantil, também são preenchidas pela ação das crianças de modo direto e participativo, através do seu protagonismo, ou como modo de resistência em espaços fora da centralidade do adulto (Sarmiento, 2009, p.24), uma ordem social e cultural da infância para viver suas próprias experiências.

A educação é um fenômeno pelo qual as crianças e toda a sociedade passam, não só para absorver a cultura, mas, para também reinventá-la. Desse modo, Brostolin (2018, p.155), acrescenta que a “organização curricular por Campo de Experiência Educativa abre espaço para os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança”. Destaca-se que o adulto também deve fazer parte desse processo na relação entre o ensinar e aprender no contexto da compreensão sobre a experiência.

O arranjo curricular apresentado pela BNCC (2017), pelos campos de experiência, para Santos (2018, p.4), é prerrogativa dos currículos das creches e pré-escola, diferentes dos demais níveis de ensino, contudo, existe a preocupação com as interpretações equivocadas sobre o sentido da experiência e a abordagem dos campos de experiência. Tal condição tem sido ponto de reflexão de pesquisas, pois a base não deixa claro o significado da experiência.

Para Benjamin (2009), a criança é parte da humanidade vive suas experiências na história, na cultura, por isso a cria e recria ao ressignificá-la. Ao voltar a sua própria infância, o autor retoma

a história de uma sociedade, as características de um povo, ou seja, suas experiências na infância narradas, mediadas pela linguagem.

Ao nomear as máscaras dos adultos, a “experiência”, Benjamin (2009, p. 21), crítica à posição do adulto na perspectiva de sujeito sem expressão e impermeabilidade. Característica de quem já viveu tudo. Por isso, esse ponto de vista é diferente da experiência da criança que está no início das suas próprias descobertas. As crianças estão se construindo no mundo, portanto, vivendo e buscando suas próprias experiências que não conseguem ser vividas por outros.

Diante do exposto, ressalta-se que as crianças são educadas para a cidadania de um amanhã utópico, pois o novo será sempre velho para aqueles que estão chegando (ARENDDT, 2013). Assim sendo, o currículo que respeita a criança e as possibilidades de experiências na infância acolhe o novo. A criança descobre o mundo com o seu olhar, um modo próprio de quem está chegando para explorar os resíduos do mundo.

As professoras demonstram, em seus sentimentos, práticas da docência, preocupações, desafios, estratégias de ensino e currículo uma diversidade de condições, condicionantes que atravessam a temática central deste estudo. Além disso, pode-se vislumbrar a amplitude das falas nas entrevistas e a discrepância nas opiniões. Para atender com maior clareza a temática do protagonismo da criança buscou-se no Grupo Focal (GF) um modo de responder com maior clareza o problema levantado no início deste estudo.

5.1 PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS: COMPREENSÕES

Após a retomada dos pontos de referência deste estudo, a palavra é lançada às professoras com início da interação do GF. Os discursos das professoras foram revelando percepções de protagonismo, concordâncias, discordâncias e contradições. Para manter o movimento da fala, entre as participantes, priorizou-se intervir o mínimo possível.

Segundo as professoras, o planejamento das práticas na escola originam-se da observação, curiosidades, interesses e determinadas situações das crianças no cotidiano. Pode-se dizer que os discursos estão impregnados dos movimentos da moda, como por exemplo, “*slogans*”, na maioria, vindos de palestras, cursos, “*lives*” e influências dos direcionamentos pedagógicos, sem aprofundamento ou reflexão sobre a ação da criança na prática.

Durante a conversa do grupo, as falas revelaram alguns significados em relação ao protagonismo das crianças. Na oportunidade também foram esclarecidos alguns pontos da

realidade atual, que podem influenciar as percepções sobre o tema, por exemplo, a chegada aos pré-escolares da rede, apostilas de um grupo privado, como material de apoio pedagógico adquirido pela SME.

Eu acho que vem da nossa observação, em sala de aula, como eles interagem, as curiosidades [...] agora no início do ano eu estava com muita dúvida [...] Pensei, eles trocaram de sala, foram para outro ambiente maior, estávamos no espaço de trás e, assim ficaram deslumbrados e agora estão podendo ir ao pergolado dos fundos [...] porque eu queria organizar um projetinho, inclusive alguma coisa da apostila, que sugerem, enfim, um apoio pedagógico [...] (P3)

Vou colocar meu ponto de vista sobre as apostilas. Para mim tem sido um desafio, porque quando planejamos em cima da curiosidade da criança tu abres um campo muito maior [...] Não sinto uma ligação das propostas vindo da curiosidade das crianças com a apostila (P4)

Ao analisar os relatos apresentados percebe-se que as professoras buscam atender algumas curiosidades e, paralelamente, encontram dificuldade de encaixar a apostila no planejamento. Essa diversidade de compreensão sugere que o problema pode estar centrado na falta de diálogo, aprofundamento das concepções postas pelos documentos norteadores da Educação Infantil e da própria proposta da escola.

O projeto anunciado pela professora P3, sobre os espaços físicos da escola, também atendeu aspectos das atitudes de gentileza entre as crianças. Segundo a professora, o trabalho de reconhecimento de outros espaços no interior da instituição, aos quais as crianças não tinham acesso, submeteu a preocupação com as questões comportamentais do grupo. Por outro lado, a dinâmica com o material didático sinalizou dúvida na articulação entre o desejo manifestado pelas crianças e o trabalho direcionado pelo material de apoio.

As condições de participação, e pertencimento construídas no processo pedagógico entre os sujeitos de direitos, com a professora P4, parecem promover maior significado para o grupo de crianças. É importante esclarecer que a colaboradora P4 atuou com a turma em 2021 e, segundo suas observações, as propostas pareciam mais atrativas, porque partiam dos interesses e curiosidades das crianças, fato que ocorreu antes da implementação do material didático.

Ao considerar a criança centro do planejamento, as DCNEIs (2009b), evidenciam as interações e as práticas relacionadas, aos processos cotidianos dos diferentes sujeitos e seus contextos culturais. Esta pode representar, uma perspectiva do currículo da escola, ou seja, um currículo que promove a relação dos saberes, dos conhecimentos das crianças com as práticas educacionais organizadas e avaliadas constantemente.

Essa questão pedagógica envolve o planejamento de práticas estruturadas com a realidade das crianças, e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico científico,

tecnológico da sociedade (OLIVEIRA, 2010). Desse modo, percebe-se que a criança se manifesta de diferentes maneiras, tendo um modo peculiar de expressar sua curiosidade, desejos, saberes e percepção do mundo, fonte do trabalho pedagógico da escola infantil.

As professoras narram que o planejamento é individual e as trocas de ideias ocorrem eventual e informalmente. Nesse sentido, o Parecer nº 20/2009, trata do campo científico, um diálogo com as experiências das crianças e a pesquisa do/no planejamento dos docentes que contribuem com a ampliação dos conhecimentos em situações que afloram na escola, guiadas pela observação e intencionalidade dos adultos.

A responsabilidade, posta às professoras, encontra-se na oferta às crianças da entrada na/cultura da sociedade de um mundo que já está pronto, apresenta-se, assim, o dispositivo relacionado às experiências. Melhor dizendo, as experiências travadas na turma podem renovar a aprendizagem, de modo atrativo, na dialogicidade, entre as professoras e crianças na partilha com as famílias (BUJES, 2001; SARMENTO, 2009; CORSARO, 2011; ARENDT, 2013).

As professoras contribuem, com a afirmação da importância da responsabilidade de cada profissional desenvolver os seus próprios projetos e o entendimento de que cada turma é diferente. Também destacam a importância de momentos específicos para as trocas de ideias, embora eles ainda não aconteçam sistematicamente. Vale ressaltar, que as professoras têm carga horária para planejamento, realizado em casa, conforme determinação normativa realizada pela SME. O encontro com a equipe pedagógica fica ao encargo de cada escola.

A P3 reafirma em sua fala, que realiza a organização das atividades em pequenos grupos para desenvolver os trabalhos, recortes e colagens, enquanto o restante da turma trabalhava com bandejas expostas nas estantes da sala. Este ano, para trabalhar com a apostila, as crianças realizaram atividades do material em um determinado momento. Para a professora, a proposta coletiva indica que ao trabalhar em pequenos grupos e com material das bandejas era um modo de *subestimar as crianças*, para ela, as crianças têm capacidade de desenvolver as tarefas em simultâneo.

Compreende-se o trabalho coletivo, como um princípio do protagonismo das crianças, contudo, é preciso perceber qual o contexto da atividade, e de que modo as crianças são entendidas nesse processo. Talvez ocupá-las, com atividades prontas não represente os desejos, vontades e curiosidades de todas. Está muito presente, ainda, a visão do adulto e a concepção de que a criança precisa ser preparada e conduzida.

Para significar determinada vivência, acredita-se que é preciso compreender como as crianças em diferentes contextos, tempos e espaços interagem, ou seja, diante do funcionamento de um

sistema (a escola) como esses sujeitos operam. Escutar é um elemento indispensável à observação. Segundo Abramowicz (2015), existe a necessidade de compreender os diversos modos de socialização no mundo, um ato de ligação com a agência do protagonismo e autoria social.

Propostas mecânicas, homogêneas, não são suficientes para a compreensão do protagonismo das crianças. Isso envolve, a prática consciente das ações como a escuta, observação sistematizada, registro, reflexão, troca, estudo, pesquisa e entendimento da realidade das crianças sem estar direcionada a um fazer técnico-pedagógico isolado. Diferente dessa ideia acredita-se no movimento de construção humana, de abertura ao diálogo e tempo reservado à participação das crianças e adultos na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Somando-se a isso, é possível inferir que limitar os processos às questões comportamentais e pontuais, pode dificultar a percepção da ordem subjetiva, no que se referem às escolhas, preferências, compreensões, hipóteses e vivências trazidas pela criança pertencente ao seu grupo de origem familiar. Destaca-se que, as concepções sobre infância e criança estão relacionadas às propostas de trabalho articuladas aos projetos pedagógicos nos diferentes níveis de gestão em situações educativas da unidade escolar (administrativa e formativa) e na gestão das turmas, pelos docentes (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

As profissionais, atribuem o brincar como algo natural da infância, separado do processo de ensino. As falas da maioria das professoras conferem à infância uma concepção natural e romântica que necessita da ação do adulto. Os momentos de trabalho têm a função didática acompanhada da explicação do modo como cada criança deve realizar as atividades lúdicas, comportamentais, quase sempre com o objetivo de aprender algo. Salientamos a importância da intencionalidade das ações educativas diante dos significados envolvidos pelo brincar, reconhecendo a crianças na dimensão criadora, cultural e social da prática no cotidiano da escola (TOSATTO; PORTILHO, 2014).

Para que as professoras ampliem a compreensão, é possível que a efetivação de momentos de trocas e formação de contexto, na escola, promova o aprofundamento sobre as suas práticas em relação ao protagonismo das crianças. Essa perspectiva pode ser uma possibilidade de assegurar às professoras o desempenho do seu trabalho pedagógico de modo a acolher os eixos do currículo na Educação Infantil: interações e brincadeiras (DCNEI, 2009a).

As falas das professoras referem-se ao protagonismo das crianças como a *adaptação das crianças na escola e da escola para as crianças, o motor incentivador do trabalho das*

professoras, atenção, os trabalhos coletivos, a valorização das produções das crianças, autonomia e o elogio como elemento desencadeador de boas condutas.

Eu acho que a escola, assim como nós, tem que ser voltada às crianças. Claro que a criança tem que se adaptar, tem que ser acolhida, tem que ter uma adaptação com a turma nova, nova professora, nova rotina, mas a escola e a sala de aula, em alguns momentos, também têm que se adaptar às crianças. (P5)

Eu vejo essa questão, esse protagonismo da criança, até na hora da chegada da criança na escola. Elas chegam com a mochila, à agenda, eu converso [...] Esqueço do pai e da mãe na porta.(P3)

Eu enxergo o protagonismo da criança como nosso motor incentivador [...] Se a criança tem o protagonismo, fica mais fácil planejar [...] O nosso olhar pedagógico do dia-a-dia. Então, o protagonismo da criança só existe, quando realmente se pensa para ela [...] (P4).

Eu acho que para a criança se transformar em protagonista, no nosso ambiente hoje, eu vou ter que mostrar para ela e para os pais [...]. Mostrar para elas que elas precisam estar mais organizadas [...]. Situar a criança na escola [...] Eu acho que nas aprendizagens essenciais para a autonomia, situar no ambiente escolar, no espaço da sala porque foi organizada daquela maneira [...] Por uma questão, também que aconteceu – me deram as classezinhas individuais. (P1)

Observou-se, que as professoras apresentam diferentes percepções sobre o protagonismo da criança. Percebe-se que as ideias contidas nas falas têm um contexto e uma longa história. Para atender às concepções sobre a criança e infância previstas pela proposta da escola estruturada pelas DCNEI (2009b), compreende-se a necessidade de reconhecer concepções claras, princípios e critérios para apoiar o trabalho docente (OLIVEIRA *et al*, 2019).

A Sociologia da Infância, campo do estudo da criança e da infância, tem como elementos principais os conceitos de cultura de pares e o protagonismo infantil. A cultura de pares é um conjunto de atividades, rotinas, valores produzidos pelas crianças nas interações e brincadeiras (CORSARO, 2011; DIP; TEP, 2019).

O protagonismo da criança, está relacionado a situações do brincar, diferentes formas de pertencer e resolver os conflitos, modos singulares de interpretar o mundo, ou seja, diferentes formas de participar da vida social. Essas situações oportunizam aos adultos compreender o sentido das suas produções e pensamentos quando são escutadas.

Desse modo, voltar o olhar aos espaços, tempos e organizações da escola, para e com as crianças exige uma nova postura para compreender o significado das diversas manifestações que meninos e meninas apresentam. Igualmente, as crianças se manifestam com diferentes linguagens como da palavra, da brincadeira, da arte, da dança, da literatura, do teatro, nos gestos, entre tantas outras (FRIEDMANN, 2017).

Portanto, o protagonismo é o ponto de vista da criança, da sua própria perspectiva sobre as coisas e não da mera relação das ações pensadas e conduzidas pelos adultos. Para Sarmiento

(2009), são as ações das crianças, diretas e participativas, ou indiretamente, influentes ou de resistência, construídas na trama da socialização horizontal, na relação dos sujeitos na escola com a autoridade docente, aberta à criança, enquanto sujeito do processo.

Nas falas apresentadas, analisou-se que o sentido do protagonismo recai na adaptação das crianças, e na adaptação da escola para as crianças. A fala da professora pode indicar a configuração do espaço preparado aos pequenos aprendizes. O espaço representa o cuidado que os adultos dispensam às crianças e permite a leitura das escolhas educacionais (GANDINI, 2016).

Nos espaços as relações vão se constituindo a todo o momento, e a cada dia entre todos. A chegada das classes, pode estar comunicando que o espaço já não privilegia a criança, mas a organização desta para receber o conhecimento. Como se fosse se a classe sinaliza-se o único modo e lugar de aprendizagens.

Acolher as expectativas dos pequenos em um espaço pensado com eles, de modo a dar sentido ao trabalho pedagógico e a construção da participação pode ser o princípio para o protagonismo. Conforme as falas das professoras, a escola ainda é preparada, pensada e conduzida pelos adultos. No entanto, entende-se que o espaço não deve estar sob o comando único das vontades dos meninos e das meninas, ao contrário, pois é na relação da escuta que os adultos configuram os espaços, ambientes e propostas para e com os atores sociais.

Segundo Barbosa (2006), as escolas sofreram influência das teorias da administração científica criadas no final do século XIX, com a organização do trabalho, a rotinização e a produtividade. Esse modo de trabalho, estabelece uma relação vertical. O espaço, tempo e material é pensado para a criança e não com a criança visando ganhar tempo e ter maior produtividade.

A escola de Educação Infantil, configura-se como um lugar com as marcas dos atores, um convite à participação, ao diálogo e à partilha. Nesse sentido, o trabalho docente encontra-se na organização de propostas que promovam o reconhecimento dos significados sociais da complexa convivência em grupo na escola. Pode-se inferir que as professoras ainda estão influenciadas pela rotina, produtividade da ação pedagógica, distanciando-se do significado do protagonismo da criança.

Por outro lado, as professoras evidenciaram que a relação, entre adultos e crianças, é o motor incentivador do seu trabalho. Percebe-se que as crianças não estão subordinadas ao adulto, estão com ele, na busca de novas compreensões e novos saberes. Diferentemente, as crianças aparecem na composição do trabalho docente, algumas vezes, distante da concepção da ação

padronizada e controlada de um material ou definido para um determinado resultado (BARBOSA, 2006).

A atenção faz parte da docência, é com ela que se atendem as crianças no binômio indissociável do cuidar e educar. O cuidar pode significar a atenção aos sujeitos envolvidos no processo da educação, dito de outro modo, as crianças e adultos necessitam da atenção para a sua educação. Ao escutar as crianças, suas necessidades, desejos, apoio às suas descobertas, desafios, os adultos colocam a ação para o desenvolvimento do seu trabalho educativo. Como afirma Arce (2010, p.32), o professor (a) precisa ter “saberes teóricos e práticos sólidos, não basta só gostar das crianças”.

Diante disso, pode-se dizer que a educação enfrenta problemas antigos, lidar com a estrutura da sua autoridade, entendida aqui como reconhecimento dos conflitos, concordâncias e discordâncias em situações objetivas e subjetivas da vida dos sujeitos da educação. Para Arendt (2013, p. 246), existem duas consequências dessa condição da autoridade na educação. A primeira consequência está relacionada, ao papel da escola, "a escola tem a função de ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver", a segunda consequência refere-se ao modo de reconhecimento dos papéis dos adultos e das crianças.

A Educação Infantil tem o papel político, como princípio, na defesa dos direitos das crianças a uma educação que garanta o aprender, questionar, participar e interagir com o mundo. Portanto, o ato de ensinar pode estar na possibilidade do questionamento, do currículo (im)posto ou propostas prontas que podem impedir o movimento das crianças (Barbosa e Richter, 2015), um novo modo de olhar precisa ser alcançado.

O educar perpassa por todas as dimensões da escola, é possível perceber que a atenção é um exercício complexo. Ao considerar o princípio político da educação, no que diz respeito à atenção, leva-se em conta a responsabilidade dos adultos da educação, enquanto decisão “se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós [...]” (ARENDDT, 2013, p. 247).

O reconhecimento das crianças como atores sociais, participantes ativos da vida cultural, apresenta uma nova relação com os adultos. Entende-se que trabalho coletivo faz parte da construção da “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2011, p. 37), pois as crianças produzem suas próprias interpretações nas interações com os seus pares e em diferentes instituições.

Contrariando essas ideias, retomam-se as concepções do desenvolvimento natural das crianças, individualização, separação dos adultos e crianças, infantilização da infância, dos modos de

“paparicação”, escolarização e reparação que afetam, ainda hoje, as percepções sobre o desenvolvimento da criança e da infância (ARIÈS, 1981; KRAMER, 1984; BUJES, 2002).

Para compreender a percepção da criança central, já citada neste trabalho, promove-se a importância dos processos coletivos e conjuntos às propostas da escola. Aprender com o outro, na troca de ideias em uma relação de respeito às diferentes formas de pensar favorecem as experiências e os saberes das crianças no coletivo. O campo do trabalho pedagógico situado na metodologia, sem caracterizar a técnica como garantia, pode representar uma oportunidade para refletir sobre os modos da participação dos sujeitos co-constructores do processo da ação da imaginação e da razão da aprendizagem no coletivo (BARBOSA, 2009).

Na perspectiva da Sociologia da infância, a socialização interpretativa reconhece a importância dos processos coletivos que oportunizam combinados à troca, negociação, partilha, criação, ou seja, reconstrução do pensamento e do diálogo entre os adultos e crianças com seus pares (CORSARO, 2011). Nessa construção, os atores sociais vão concebendo novos saberes em uma relação dialógica contínua.

Nesse percurso da infância, a autonomia se manifesta nos conhecimentos e responsabilidades relacionadas ao meio, à cultura, nas relações com a família, com os adultos na/da escola, com suas vivências e experiências.

A autonomia, para Sarmiento (1996, p. 7), é “uma palavra plural, por ter diferentes campos de aplicação” e depende das perspectivas de estudos teóricos. Pode-se dizer que na educação, do ponto de vista da Sociologia da infância, a autonomia é um processo relacional, em que a criança é colocada no mundo e atua sobre ele de forma ativa, construindo suas normas de relação.

Santos (2015), concebe que as crianças garimpam no amplo mundo sociocultural dos adultos e, mesmo sem autorização, recriam as relações sociais e culturais. Essa liberdade de busca, encontro, ato de criação e recriação, marca a experiência. Portanto, a capacidade de produzir e ser produzida pelas experiências traz conhecimentos e autonomia. Esse significado não é simples, pois as crianças submetem e subvertem as normas e regras adultas para atender a sua liberdade de ser.

A autonomia compreendida como a capacidade de autogerenciar-se com responsabilidade consigo mesmo, com suas ações em relação aos outros, acaba por se encontrar no contexto da liberdade de escolha individual e social. Nesse sentido, o princípio da autonomia abrange a educação dos sujeitos imbricados nas relações sociais e culturais como espaços de produção da autonomia consciência de si e do mundo.

Abramowicz (2015, p.21), constata que os debates sobre a autonomia da cultura infantil em relação à do adulto permanece em disputa em diferentes campos teóricos, contudo “não se trata de uma imitação da cultura adulta, mas um sistema parcial de um sistema sociocultural mais geral, em que as crianças adquirem os padrões de conduta, os valores da comunidade” constituindo-se crianças de um determinado lugar.

Essa relação da autonomia das crianças na escola apresentou-se na dependência em simultâneo à fratura ocorrida com a pandemia do COVID 19. Admite-se que o ambiente escolar, com seus modos próprios de organização e as múltiplas interações culturais, compõe a construção de independência, portanto, ao explorar, questionar, criticar, experimentar, repetir, refletir sobre as coisas à sua volta, as crianças estão construindo outras possibilidades de relação com o novo. Nesse sentido, o protagonismo da criança relaciona-se com formas cotidianas, atravessado pelas experiências positivas e negativas da diversidade das relações. A autonomia aparece carregada dessa complexidade, pois as interações acontecem em “estruturas estáveis, mas em mudança” como, por exemplo, no campo familiar, educacional, social, econômico, político, entre outros (CORSARO, 2011, p. 38). Considera-se a escola como uma das estruturas que apresenta um espaço para promover ou reprimir a capacidade de pensar diante da tomada de decisão, uma tarefa labiríntica.

Segundo as DCNEIs (2009a), a escola infantil é o ambiente próprio para desenvolver vínculos, amizades, confiança em si e no outro, na sua integralidade. A Educação Infantil assume a responsabilidade da produção de compreensão das formas de sociabilidade e de subjetividades. Nesse sentido, a educação de meninos e meninas aparece comprometida com a relação democrática de modo a significar, na prática, os princípios de cidadania, respeitando os diferentes modos de ser e pensar. Assim, rompe-se com as relações de dominação, permitindo e contribuindo com as crianças na construção das suas autonomias.

Enfatiza-se que, as categorias apresentadas no Grupo Focal referem-se à ênfase que as professoras atribuíram ao significado do protagonismo, envolvido pelas múltiplas dimensões do contexto escolar e advindo das relações, vivências e experiências do/no campo da educação. Assim, as professoras entremostam, neste estudo, uma prática alicerçada na perspectiva da educação tradicional, na condução passiva das crianças, centrada no adulto, na imposição de regras disciplinares com a administração de modelos prontos e pré-determinados. A criança é concebida como um ser naturalmente bom, frágil, que reproduz a cultura, tendo a escolarização o papel fundante para a continuidade dos estudos, uma perspectiva acrítica de

uma infância idealizada e feliz. Nota-se a influência dos discursos sobre o protagonismo da criança, de modo variável, nas interpretações e significados atribuídos pelas professoras.

A Educação Infantil apresenta-se, como o lugar de ser feliz, atribuindo a liberdade um modo de ser das crianças que *brincam de qualquer coisa*, cabe ao adulto, em outros momentos, preparar a produção do ensino para a aprendizagem de meninos e meninas para garantir o conhecimento. Como diz Kramer (1984), concepção de natureza infantil sem a análise da condição infantil mascara o significado social da infância.

O significado de infância para as docentes encontra-se na afeição pelas crianças considerando a essa etapa frágil e universal, dividida pela idade, cuidado e educação, tendo na escolarização a preparação para o futuro em sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O refinamento das múltiplas questões que cercam a temática do protagonismo da criança, inicialmente proposto pela investigação, chegou ao final. Tomam-se, novamente, emprestado das crianças as lentes de um binóculo segurado ao contrário. Estas foram concebidas pelas insistentes leituras e releituras dos livros, artigos e pesquisas, que apoiaram a tessitura de novos significados e percepções para os resíduos impregnados na/da trajetória da autora deste trabalho. Desconstruir ideias, ouvir o outro, considerar o encontro e os desencontros do trabalho na educação possibilitou novas perspectivas e reflexões para o desenlace ou novos começos relacionados à Educação Infantil e o protagonismo da criança.

As contribuições de autores clássicos foram utilizadas para situar a epistemologia das concepções que permeiam as práticas ainda hoje. Entende-se que o processo histórico, social e cultural da educação das crianças pequenas, aconteceu de modo fragmentado e em patamares de desigualdade, principalmente no contexto brasileiro. Essas condições refletiram na compreensão e concepções teóricas e práticas do trabalho pedagógico em relação a meninos e meninas da Educação Infantil.

As categorias abordadas: sentimentos; pensamentos; preocupações; desafios; estratégias de trabalho e impressões sobre o currículo apontaram para uma diversidade de significados articulados às condições e condicionantes para o protagonismo das crianças. A análise dos dados coletados nas entrevistas, semiestruturadas foi revelando alguns aspectos entrelaçados ao protagonismo da criança, contudo foram às interações do GF com quatro professoras do pré-escolar de uma escola pública municipal de Educação Infantil em Torres/RS que desvelam os significados e percepções das participantes à temática da investigação.

De todo modo, considera-se que objetivo central relacionado a compreender como as professoras do pré-escolar significam o protagonismo das crianças foi atendido. A ideia inicial era capturar as percepções das falas com as intervenções e diálogos durante as entrevistas. Contudo, após a coleta e análise dos dados mapearam-se os inúmeros significados sobre o contexto da escola, bem como as relações com esse ambiente. Os depoimentos foram revelando, no que se refere às concepções dos adultos, as relações com a criança, infância e os direcionamentos aplicados na/da escola, que muitas vezes, impedem o protagonismo.

No que diz respeito ao conhecimento das concepções das professoras participantes da pesquisa sobre a Educação Infantil pode-se dizer que o maior significado centra-se na felicidade. A escola infantil é um espaço para garantir a felicidade das crianças. As narrativas das professoras

sobre a criança reafirmam a sensação de que os adultos necessitam garantir a felicidade e uma sólida preparação para a vida em sociedade.

Portanto, a docência na etapa do pré-escolar está conectada ao cuidado, atenção, reparação e preparação para o futuro. Também se observou pouca compreensão sobre a infância como construção histórica e social. A criança não é concebida como ator social que constrói e determina sua própria vida na interação com diferentes grupos da sociedade a qual está inserida. Admite-se que o protagonismo da criança no contexto da escola infantil necessita de maior aprofundamento, estudo e reflexão.

Nota-se que o trabalho docente converge para certa regulação do comportamento e atividade, na maioria das situações, centrado no ensino, com frágil incidência do protagonismo das crianças nesse processo. A aprendizagem das crianças apareceu na produção das atividades e, raramente, houve a participação dos envolvidos, crianças e comunidade escolar na elaboração das propostas da escola.

As professoras revelaram que o protagonismo da criança é uma forma de atender aos interesses, curiosidades, marcada por determinadas situações, muitas vezes, criadas de modo a forjar contextos de ensino e aprendizagem às crianças. A autonomia aparece relacionada ao protagonismo, quando as crianças se mostram independentes nas ações de aprendizagem como saber pegar sua própria agenda, guardar o casaco, usar a mesa, fazer a pega do lápis, usar a cola e recortar.

As concepções das professoras, deixam transparecer que as crianças têm pouca participação nos processos, às propostas são pensadas e monitoradas pelos adultos. As propostas de trabalho centram-se nos objetivos de aprendizagens prescritos pela BNCC (2017), e têm que ser cumpridas.

Na prática, os docentes entendem que a escola precisa estar adaptada às crianças de modo a lhes garantir a autonomia. Destaca-se que a autonomia é uma construção e precisa ser refletida de modo a contribuir com a autoconfiança das crianças em suas iniciativas.

Por outro lado, identificam-se nos documentos norteadores do trabalho pedagógico da Educação Infantil, principalmente nas DCNEI (2009a,b), referências claras sobre a definição da primeira etapa da educação básica, criança, currículo e o plano orientador das ações pedagógicas da escola infantil. Também se encontrou o conceito de educação às crianças nos documentos da escola e da rede. No entanto, os conceitos são generalistas evidenciam a fala das professoras e as práticas das professoras, o que reforça a compreensão da escassa participação das docentes no processo de construção do documento da instituição.

Os documentos normativos analisados identificaram que a criança é o centro do planejamento e sujeito de direitos que precisa brincar e interagir, sendo este o arcabouço do trabalho docente, respeitando suas peculiaridades, culturais e direitos.

As brincadeiras e interações, são modos próprios empregados pelas crianças para expressar opiniões, revelar conhecimentos, buscar a convivência com outras crianças e adultos, escutar e ser escutada, conhecer suas possibilidades e limitações para explorar diferentes formas de aprender. As referências dos documentos apresentam algumas ações para promover as autonomias construídas no cotidiano da escola e convoca os adultos a refletir sobre a intencionalidade educativa, no que diz respeito aos espaços, tempos, materiais e propostas oportunas à participação das crianças.

Ao analisar o significado atribuído ao protagonismo da criança pelas professoras do pré-escolar, pode-se perceber que o termo protagonismo é pouco compreendido e as práticas propostas estão relacionadas a comportamentos escolarizados e com baixo índice de participação das crianças. O protagonismo, consoante a literatura estudada, compreende a criança no presente, potente, central que necessita participar ativamente, contribuir com seus diferentes saberes na construção do processo de ensino e aprendizagem, de modo a tornar o movimento circular, dinâmico e real, carregado pelas experiências das crianças e dos adultos.

Desse modo, o eixo do trabalho com as crianças, expresso nos documentos reguladores da Educação Infantil e estudos, na maioria das práticas da sociedade adulta, é desconsiderado, mal interpretado e, ainda, encontra resistência na prática da escola infantil.

Diante disso, pode-se afirmar que o protagonismo da criança não se mostra de modo expressivo nas interpretações, normativas e direcionamentos pedagógicos representados pelos documentos da escola. A qualidade do encontro entre as professoras e as crianças da Educação Infantil firma-se nas condições circunscritas das concepções que compõem os conhecimentos teóricos e práticos dos sujeitos envolvidos. A criança ainda não é priorizada e a participação aparece com o nível mais baixo, informativa e explicativa, confirmando pelas ações já estabelecidas e determinadas.

Nesse sentido, é preciso buscar novas compreensões sobre o protagonismo da criança na perspectiva da criança e infância no contexto histórico, cultural, social, político e econômico. Assim, rompe-se com a percepção da socialização individual da pedagogia ancorada na centralidade da psicologia e na produção mecânica (comportamento e cognição).

As professoras participantes da pesquisa também demonstraram interesse e compromisso com o desenvolvimento pedagógico, sinalizando a falta de espaço para a discussão do trabalho que preconiza a criança central na proposta da escola.

Dada à importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos que visem à formação em contexto para garantir às professoras espaços de discussão sobre suas percepções para que se possa ampliar e qualificar o entendimento sobre o significado do protagonismo da criança na escola infantil.

A participação e o diálogo com a comunidade escolar aparece como ponto a ser expandido e de fundamental importância. A problematização de situações do cotidiano pode representar novas possibilidades à prática docente.

Este estudo promoveu à pesquisadora, novas compreensões sobre o termo protagonismo da criança em relação à dinâmica participativa. Ao escutar as professoras foi possível refletir sobre a importância da participação dos sujeitos na construção dos processos da escola. O pertencimento é uma condição da vivência e da experiência na/da participação nos diferentes contextos da escola.

Ao refletir sobre as dificuldades deste estudo, anuncia-se o tempo, os prazos do trabalho, sempre curtos para uma pesquisa. Cada passo que se dá desloca proposições, aproximações, distanciamentos, respostas provisórias, incertezas e limitações. O tempo pode ser um limitador em relação ao aperfeiçoamento do trabalho, seria importante observar, no sentido do exercício, de adentrar a comunidade escolar, conversar com as crianças, problematizar situações do cotidiano e refletir com as professoras, no sentido de oportunizar encontros de estudos sobre os pensamentos constituídos, para mobilizar novas possibilidades no/do coletivo em contexto.

O período da pandemia da COVID-19 foi um desafio para a elaboração desta amostragem. A contribuição das professoras e escola foi importante para tornar visível algumas compreensões, buscar outros caminhos e respostas para a questão do protagonismo da criança. Por tanto, lança-se o convite para a continuidade dos estudos sobre a temática em questão, de modo a preencher as lacunas deixadas e as respostas não concluídas nesta produção.

Salienta-se, a urgência da continuidade das pesquisas no campo da Educação Infantil com as crianças e professores/as, muitas vezes silenciadas. Não há pretensão de marcar uma única verdade sobre o protagonismo da criança, mas trazer à tona as questões que cercam as relações, encaminhamentos que aprisionam os adultos e as crianças e, diante, da insistente retomada do senso comum na educação das crianças. A escola brasileira tem compromisso com o

desenvolvimento das percepções críticas que envolvem as práticas desenvolvidas nas instituições brasileiras.

Ao resgatar, no capítulo III, alguns pontos da história da Educação Infantil brasileira, pode-se concluir que o lugar da Educação Infantil, muitas vezes, esteve marcado pelo assistencialismo e exclusão. Acredita-se que as questões que emergem do/no cotidiano da escola com as professoras e suas comunidades são fundamentais para mudar o rumo dessa história. A sociedade que valoriza as crianças enquanto sujeito histórico, social e cultural avança na perspectiva da educação. A escola é um espaço coletivo multidisciplinar, intercultural que promove o ensino e a aprendizagem de sujeitos protagonistas para outra educação possível.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCONVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, dez. 2009. Fluxo Contínuo. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 127, n. 35, p. 461-474, jun. 2014.
- ABRAMOWICZ, Anete. Florestan Fernandes: cultura infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: Edufscar, 2015. Cap. 1. p. 15-21.
- ABRAMOWICZ, Anete. Régine Sirota: novo ator no campo social. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e Sociologia da infância**. Curitiba: Crv, 2018. Cap. 5. p. 65-77.
- ALVES, Jhonatan Diógenes de Oliveira; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. A pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII. **Olhares: revista do departamento de educação-UNIFESP**, Guarulhos, v. 3, n. 7, p. 166-177, nov. 2019.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.
- ARCE, Alessandra. O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 e 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2010. p. 13-36.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. Cap. 5. p. 221-247.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/113>. Acesso em: 9 ago. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA,

Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015. Cap. 3. p. 185-198.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Por que uma BNCC na Educação Infantil? **Pátio**, Porto Alegre, v. 16, n. 55, p. 4-7, jun. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W; KASKELL, George. Tradução de Pedrinho Guareschi. **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 516 p.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, p. 89-96, jun. 1993.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: 34, 2009.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. O pedagogo prático e seu método em perene construção: J.H. Pestalozzi. In: BOTO, Carlota (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados. Uberlândia: Udufu, 2019. Cap. 5. p. 71-88. (Coleção: história, pensamento e educação). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/70>. Acesso em: 18 set. 2020.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Mec, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 06 ago. 2021

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LDBEN. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 11 nov. 2009a. v. 1, n. 14, p. 1-22.

BRASIL. Resolução nº 5, de 9 de dezembro de 2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: DCNEI. Brasília, DF, dez. 2009b.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 20/02/2020.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 25 de junho de 2014. Aprova O Plano Nacional de Educação (Pne) e Dá Outras Providências. Brasília: **Diário Oficial [Da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, abr. 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BROSTOLIN, Marta Regina. Educação infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários. **Séries Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 143-158, dez. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMBI, Franco. A época da modernidade. In: CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp(Feu), 1999. p. 195-369.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 170, 5 ago. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de educação infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma pedagogia da infância. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAL SOTO, Diandra Vandréia. O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 23, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 24610-24623.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-A-Seis**, São Carlos, v. 39, n. 21, p. 40-45, jun. 2019. Fluxo Contínuo. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>. Acesso em: 09 ago. 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. A didática dos campos de experiência. **Pátio**, Porto Alegre, n. 49, p. 5-

7, dez. 2016.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (org.). **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017. p. 40-45.

FROEBEL, Friedrich W. A. A primeira infância. In: FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: Upf, 2001. p. 23-67.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 83-107. (Coleção questões da nossa época).

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução de: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-85..

GARCIA, Joe; MANDOLINI, Francesco; MORETTI, Erica. **Maria Montessori: uma vida dedicada à educação**. Curitiba: Utp, 2019. 80 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Introduzindo o grupo focal. In: GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber, 2005. p. 7-41.

GERBERT, Angélica Baumgarten. De adulto em miniatura para protagonista: uma primeira infância possível. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, v. 58, n. 5, p. 186-209, 2019. Disponível em: <https://interin.utp.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 173 p.

ILYENKOV, Evald Vasilyevich. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Jornal of Russian and European Psychology**, Rússia, p. 9-49, ago. 2007. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/>. Acesso em: 1 out. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempos de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 1-7, jul. 1999. Fluxo Contínuo. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulistana de Educação Física**, São Paulo, n. 4, p. 7-14, dez. 2001. Suplementar.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e

Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC; SEF; COEDI (comp.). **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: Mec/Sef/Coedi, 1994. p. 19-31.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 13-55.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teia: currículo cultura, cidadania**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, jul. 2000. Disponível em: <Http://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 09 out. 2021.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia et al (org.). **Infância e Educação Infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-280.

KULMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 8, p. 5-18, ago. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-98.

MONTESSORI, Maria. A educação para a vida. In: MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987. p. 11-19.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Willian Corsaro: o futuro da infância é o presente. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e Sociologia da infância: estudos contemporâneos**. Curitiba: Crv, 2018. p. 49-63.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 13, n. 27, p. 53-70, dez. 2008. Disponível em: <revista.pucsp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, Milena Liz de. **O protagonismo das crianças: diálogos entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SILVA, Alex Sander da. Critinfância: uma proposta formativa para professores da educação infantil. In: OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SILVA, Alex Sander da; SILVA, Luzia Batista de Oliveira (org.). **Critinfância: novas trilhas**

para a educação da infância em tempos de resistência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021. p. 23-37.

PEREIRA, Flávia Helena Fernandes. **O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil:** tempos, espaços e interações para o protagonismo da criança. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

PEROZA, Marilúcia Antonia de. Infância, educação e dignidade humana: considerações sobre os processos educativos da criança. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 48-66, abr.2018.

PICHON- RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes. 2005. p.121-137.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças contextos e identidades:** processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: Centro de Estudo da Criança/Universidade do Minho, 1997. 293 p.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, dez. 2007.

QUEIROZ, Fernanda Pinheiro. **O Conceito de Infância e o papel do educador em Rousseau**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010. 75 p. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com>. Acesso em: 18 nov. 2020.

RINALDI, Carla. **Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury.10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p. Tradução de: Sérgio Milliet. Disponível em: <https://marcosfabianuva.files.wordpress.com>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 223-239, ago. 2015.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 1-32, 19 jul. 2018. Fluxo Contínuo. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 maio 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A escola e as autonomias**. 2. ed. Lisboa: Asa, 1996. 48 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 12, p. 15-30, jan. 2009. Fluxo Contínuo. Disponível em: [http:// osocialemquestao.ser.puc-rio.br](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br). Acesso em: 9 ago. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produção simbólica. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, Teresa. A criança entre-lugares: na família e na escola. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Lugar da criança na escola e na família**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 47-69.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que favorecem em uma turma da Educação Infantil**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Educação, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. A ruptura com a tradição e a consequente ascensão do discurso do especialista. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 221-232.

SOËRTARD, Michael. **Johann Pestalozzi**. Tradução de: Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Massangana, 2010. 112 p.. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

STEFFENS, Carine Rozane; MIORANDO, Tania Micheline. A pensar uma proposta pedagógica na escola: a criança e o protagonismo infantil. **Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 97-116, jun. 2018.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 11-52.

THEODORO, Ana Carolina. Natureza, sociedade e educação: elementos para uma leitura contextualizada de Emílio, de Jean Jacques Rousseau. In: BOTO, Carlota (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: Edufu, 2019.. p. 43-70. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/70>. Acesso em: 24 set. 2020.

TORRES, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Norma nº 1, de 22 de outubro de 2019. **Documento orientador do território**. DOT. Torres, RS: SME, 22 out. 2019.

TOSATTO, Carla; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 153-172, set. 2014.

VASCONCELOS, Teresa. Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Lugar da criança na escola e na família**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 89-108.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você trabalha na educação?
3. Como você chegou à educação infantil?
4. Como você se sente na educação infantil hoje?
5. Qual o pensamento que mobiliza a sua docência? Objetivos?
6. Qual a sua maior preocupação no desenvolvimento do trabalho com as crianças?
7. Que desafios você enfrenta na prática pedagógica?
8. Quais as principais dinâmicas metodológicas da sua prática?
9. Como você compreende o currículo da educação infantil?

APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL

Conversa inicial, agradecimento e acolhida...

Contextualização

Afinal...

- 1 - O que você compreende sobre/por protagonismo da criança?
- 2 - Como o protagonismo se apresenta na prática?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ENTREGUE ÀS PROFESSORAS
DA ESCOLA

Pró-Reitoria Acadêmica – PROACAD

Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE



FORGESB – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na

Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado(a), com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa sobre a prática pedagógica na escola a partir da concepção das professoras a ser realizada pelo/o (mestrando/a, doutorando/a)/ PPGE/UNESC.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo o uso das informações por mim concedidas para fim exclusivo da pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente estarei contribuindo para a produção do conhecimento científico na área. Tenho conhecimento de que receberei resposta para qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à investigação.

Fui informado (a) de que minha privacidade será mantida em sigilo, visto que as informações que possam identificar-me serão omitidas. Este termo, uma vez por mim assinado, ficará de posse do/a pesquisador/a, não devendo ser anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisador/a responsável pela pesquisa/dissertação: Eliana Regina Cardoso da Rosa, que poderá ser contatado/a pelo cel/telefone:ou e-mail: (51) 996784262; e-mail: ercr59@gmail

Local/data: Torres/RS, 17 de maio de 2021.

APÊNDICE D - QUADROS DE CITAÇÕES

Os quadros citações contêm os sentidos principais das narrativas de cada professora entrevistada.

a) Sentimento das professoras relativo à Educação Infantil

P1– “Realizada, bem feliz, principalmente nesta escola, [...] Aqui, a gestão, eles deixam a gente livre e ao mesmo tempo eles puxam a rédea.[...]”

P2– “Muito feliz. Só porque, também, fico preocupada, porque educação, hoje em dia, não é muito valorizada.”

P3– “O que eu mais gosto assim, primeiro, é das crianças, trabalhar com elas, ver o que elas podem fazer, porque muitas vezes eles deixam tão/esnobam um pouco a Educação Infantil, como se fosse só assistencialista e isso é uma coisa que me deixa bem nervosa.”

P4– “Eu gosto, eu gosto. Porque ela abre um leque de possibilidades [...]”

P5– “Hoje eu me sinto realizada.”

b) Pensamento das professoras sobre a docência

P1 – “Quero (pausa). Eu quero fazer a mudança. Então, não interessa onde eu tô, eu vou mudar alguma coisa na vida, desde o bebezinho ou adolescente. Onde eu estiver vou fazer alguma mudança. É isso que me move.”

P2 – “Aí, e agora! As crianças. Com certeza elas e, principalmente, as crianças pequenas, né, da Educação Infantil é o meu chão é o que gosto, não largaria a Educação Infantil para o ensino inicial, ali o fundamental, porque eu me sinto como se fosse assim a primeira professora né, que ensina tudo. Eu era muito apaixonada pela minha primeira professora. Que me ensinou bastante [...] ali parte da Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento da criança.

P3 – “Eu acho tão importante mobilizar desde tão novos, desde lá do berçário, maternal, pré pra que essas crianças continuem assim nesse espaço né, acho isso incrível! O que mais gosto de ver são os resultados e o processo também. Isso faz parte do que eu mais gosto de trabalhar, ensinar as crianças o que a gente precisa mostrar pra elas sempre de forma criativa exercendo a criatividade nelas.”

P4 – “Fazer sempre o melhor pra criança buscando o meu melhor, porque se eu der o meu melhor, sendo o melhor pra criança com certeza vai ser bom. Agora se eu buscar só o meu melhor e não olhar o melhor da criança também não vai dar resultado. Acho que ser uma profe que inspira.”

P5 – Acho que é o amor (pausa) Amor. Como que eu vou dizer / o amor à infância, a faixa etária deles o respeito às questões deles, não sei, porque a infância é tudo amoroso tão sei lá eu me identifico também. Eu adoro sentar com eles e brincar de massinha [...]

c) Maior preocupação das professoras no trabalho com as crianças

P1– “Não sei se é porque eu estou trabalhando num local que me acolhe de tão/ tão /uma forma tão boa que me supre. [...] Às vezes eu preciso de uma coisa, não é, daí a gestão vai atrás, é, eu me sinto confortável. Aí, talvez, ainda é um pouco distante é a coisa da rede, né, mais aqui dentro da escola eu não vejo muita dificuldade de trabalhar. [...] Talvez, ainda é um pouco a coisa da rede, né, mas aqui na escola não vejo muita dificuldade de trabalhar.”

P2– “De não conseguir ter o objetivo das crianças, não saber pegar um lápis, chegar, às vezes, no primeiro ano não conseguir manusear uma tesoura ou mexer com cola ou com aquelas motricidade fina ou motricidade ampla que a gente trabalha muito. Preocupação, às vezes, não, não é que não dá conta, mas a criança não (pausa), com o que a gente tem com o que a gente trabalha, ela não desenvolver corretamente.”

P3– “Acho que é uma questão mais política. A super desvalorização da educação como um todo, primeiro né, porque tudo engloba. Nossa é tanta coisa [...] Eu acho que a gente tivesse essa amplitude e que todo mundo conhecesse um pouco mais a Educação Infantil a necessidade para as crianças e para toda a sociedade acho que seria mais fácil. Talvez se os pais soubessem que a gente tem que trabalhar essas coisas com as crianças, talvez, não seria visto tanto como esse acúmulo de crianças.”

P4– “Eu acho que minha maior preocupação, de repente, é a questão das famílias não entender que na Educação Infantil não tá tudo dentro de uma caixa, que a Educação Infantil é ampla, que a criança não é feita de folhas, que a criança não é só letras, que a criança é muito mais.”

P5- “Que eles se sintam felizes no ambiente escolar, também, que eu traga pra eles [...] faça eles se sentirem bem/ que eles se sintam bem no ambiente, consigam falar das particularidades deles, que eu consiga ver sorrindo felizes de fazer uma atividade ou infeliz de em fazer outras e tentar modificar.”

d) Desafios da prática pedagógica, segundo as professoras.

P1-“Quando a gente vai fazer uma atividade a gente tem costume de comprar, a gente pede pincéis para os pais e eles compram esses pincéis e eu acho horrível esse pincel. Ele é duro, a criança não vai demonstrar, não vai fazer um trabalho excelente, sabe, como poderia.[...] Eu acho que eu tento usar ferramentas [...] Proporcionar ferramentas que eu sei que vai possibilitar. Cuido do material, cuido da qualidade. Não só o material, mas a situação também, né. Eu acho que tem melhor resultado, eu acho que é até mais significativo para eles, talvez, por exemplo, olha os quadros que eu botei na minha sala, né, são dos meus alunos e, é de outros anos, né.”

P2- “Acho atenção deles, assim, o desenvolvimento deles. Às vezes quando a gente fala, eles não compreendem, não entendem a nossa fala. [...] Hoje eu recebi eles ali, eles estão muito quietos, mas amanhã vamos ver se eles estão quietos ou já tem dificuldade na fala. Esse aluno meu, por exemplo [...] semana passada, tinha bastante dificuldade de entender eles, a linguagem deles. Essa semana é/ por enquanto é outros alunos a gente não sente ainda. Essa turma híbrida agora é a primeira vez que vem à escola. Essa é a segunda semana. Segundo grupo.

P3- “Depende né, o que a gente é exigido, o que exigem das professoras, a gente passa pras crianças é uma coisa que é bem discutido tem documento que exige que a gente passa aquilo, ou porque hoje em dia o que é mais cobrado na Educação Infantil, é, principalmente, dos pais é o letramento já né. Eles querem que a gente ensine isso.[...] Eu acho que isso do letramento na Educação Infantil, a alfabetização é uma coisa que colocam na nossa cabeça. Eu acho que eles vão ter muitos anos pra trabalhar.[...] A Educação Infantil tem que ser base eles têm que trabalhar tantas outras coisas se experimentar tantas outras coisas que a gente não precisa focar só nisso tão forte desde crianças de três anos aprendendo o alfabeto, quatro anos tem que saber as vogais exatamente , apresentar isso pra elas se elas tiverem curiosidade, acho que não é problema, mas exigir isso o tempo todo delas já acho coisa negativa. [...] Eles pedem que prepare as crianças para a forma, no pré II, na forma que eles vão trabalhar no primeiro ano, porque as professoras do primeiro ano exigem da Educação Infantil [...]

P4–“A valorização com o professor da Educação Infantil. Não é valorizado. Assim ele é considerado ainda, estamos lá na/ ainda há muitos anos atrás/ que ainda nos vejam como babás, assistencialistas, não como escola. Como um lugar de depósito de crianças pra colocar pra trabalhar.”

P5– “Agora, por exemplo, eu tô tendo dificuldade na minha turma, que está minúscula com retorno e tem uma criança que só quer brincar com uma amiga e quando essa amiga brinca com outras crianças, ela fica chateada, ela não interage mais e se fecha no mundo/cantinho/ não quer mais interagir com ninguém.[...] A gente dividiu bem agora , ponto final, a metade da turma uma semana e a outra está remota[...] No presencial 9 essa semana e no remoto acho que tem 16, deu essa coincidência, na medida que o remoto voltar vamos ter que modificar, outro desafio é quando a família ver a Educação Infantil só como cuidadora. Né! Só espaço que as crianças ficam para que eles precisam ir trabalhar, uma dificuldade muito enraizada.”

e) Principais estratégias da prática metodológica, conforme as professoras.

P1–“Não é simplesmente o trabalhinho, não é só ir ali e colar a corda, não, eu explico pra eles o porquê, qual o objetivo. Eu acho que é importante eu explicar pra criança, não só aquela resposta, aqueles objetivos que a gente coloca no portfólio que vai lá pro pai ler eu explico pra eles também, eu acho bem importante pra eles o porquê que eu tô fazendo isso. [...] Se não passa batido. Se não fica só um trabalhinho, que fiz hoje na escola. E não, porque depois eles comentam hoje eu fiz um trabalhinho, mãe, que eu coleí um barbante no caracol, porque vai ajudar com as minhas mãozinhas”

P2–“Chamar muita atenção deles, né, Fazer muito a/ entrar no mundo da imaginação deles. Interagir muito com eles. [...]eu m e preocupo muito, que às vezes a gente não conhece uma criança né. Por causa da insegurança dele, que ele sente com a gente, até os pais, tudo isso. A gente, então, as atividades a gente faz tudo pra poder trabalhar com eles e na imaginação deles, pra eles poder interagir, pra eles poder passar o que eles estão sentindo no momento. [...] Fazendo atividades, fazendo a motricidade fina e trabalhando todos os dias com atividades diferentes e vendo as dificuldades deles e trabalhando mais ainda”

P3– “A gente usa bastante o método montessoriano, né! Mas eu acho que não é como um todo, assim, uma exigência total, mas é muito importante, acho muito importante várias coisas montessoriana, nos ajudam no desenvolvimento das crianças. Mas eu sempre tento buscar bastante coisas artísticas, porque essa forma que a gente mexe com os materiais vão ajudar as crianças de uma forma mais lúdica.

P4–As minhas dinâmicas metodológicas estão baseadas em experiências, a vivência da criança, a curiosidade eu acho que a metodologia tem que ser baseada nisso, se não, não dá. [...] Porque não desperta na criança. É passageiro e, faz por fazer e quando tu, tu junto, tudo isso a criança olha aquilo com os olhos da curiosidade da vontade de descobrir.

P5–“Bastante música, dinâmica agora a gente tem evitado um pouco, né, dinâmica de aproximação, dinâmica de toque, enfim brincadeiras do dia a dia a gente tem que evitar.

Mas a gente tem trabalhado bastante com música, conversa na roda, contação de histórias, procurou ocupar todos os espaços da escola [...], ensinar eles onde é que é o banheiro, o refeitório, sabe, eles acham assim o máximo.”

f) Compreensão do currículo na Educação

P1– Tudo né, tudo, tudo está englobado. Tudo está envolvido desde a BNCC. [...]No magistério antes não existia base. [...] Eu acho que foi uma maneira, que foi separar direitinho, de repente até mesmo para alguns professores se encontrar melhor, mas às vezes o que me falta, eu encontrar são alguns objetivos, que parece que me deixam um pouco presa do que tá ali. Meu planejamento vai um pouco além, mas eu tenho que encaixar ele no que tá ali, por exemplo. Os meus são de 5 anos e, mas , ao mesmo tempo eu penso que foi uma maneira que foi encontrada para talvez não deixar tão solto.

P2– “Torres, também o nosso município, da criança tá na creche e ter aquele convívio assim, com outros colegas o/ manusear ali tesoura, lápis, porque os pais não tem jeito em casa né, porque hoje em dia trabalha fora e cada vez mais difícil à gente ter tempo dentro de casa com as crianças. Humm, cada vez mais as crianças na sala de aula, dentro do cotidiano do, de aprendizagens, aprendendo a manusear lápis, tesoura, cola, mais fácil pro crescimento dela n/ do adulto, né.”

P3– “O currículo... Eu acho que os pontos positivos, na escola, para funcionar de uma forma boa acham que é essa junção da, tanto dos professores, equipe diretiva e pais. Acho importante pra que a gente possa seguir um bom caminho. Eu acho importante que sempre dão voz às professoras, não só exigir, mas pra que a gente possa dar ideias. [...] Eu acho que é importante essa relação que a direção tem com a gente dá liberdade para a gente mostrar, acho que é importante trabalhar dessa forma que eu acho que meus alunos estão confortáveis a essa liberdade.”

P4– “Como algo que ainda precisa evoluir, e, muito, em alguns aspectos, porque ainda estamos entre o tradicional e a visão mais contemporânea de educação. Acho que esse currículo tem um ajuste e realmente chegamos a uma coisa construtiva, pra criança principalmente. [...] Sim, tem professores muito diferentes na metodologia, muitos, vamos fazer diferente, outros muitos, ainda na caixa. Pesquiso bastante sempre estou na internet vendo algumas fontes, eu lembro bastante coisas que eu via na faculdade e tenho material guardado e sempre tento fazer alguma coisa que eu vai ser legal pras crianças. Tô sempre

pesquisando, instagram, pinterest que é interessante e tem bastante material.”

P5– “Eu acho que no primeiro momento tá bem satisfatório ali, assim no campo da experiência. A gente procura realizar as atividades abrangendo todos, né. Eu uso o campo de experiência para nortear o que a gente precisa desenvolver naquela faixa etária, porque ali, né, deixa bem segura.”