

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE



LARISSA SILVA DE ARAÚJO

PARTICIPAÇÃO INFANTIL:
AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DOCENTES NAS CRECHES E PRÉ-
ESCOLAS

BRASÍLIA - DF
2021

LARISSA SILVA DE ARAÚJO

PARTICIPAÇÃO INFANTIL:
**AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DOCENTES NAS CRECHES E PRÉ-
ESCOLAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr^a. Monique Aparecida Voltarelli.

BRASÍLIA - DF

2021

PARTICIPAÇÃO INFANTIL:

AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DOCENTES NAS CRECHES E PRÉ- ESCOLAS

Larissa Silva de Araújo

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Monique Aparecida Voltarelli.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Monique Aparecida Voltarelli - Orientadora
Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC
Faculdade de Educação/FE/UnB

Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti - Membro
Faculdade de Educação/FE/UnB

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa- Membro
Faculdade de Educação/FE/UnB

BRASÍLIA – DF

2021

Dedico à minha família, meu namorado
e todas as crianças que me instigaram a
escolher ser educadora.

AGRADECIMENTOS

Primordialmente, gostaria de agradecer à Deus por ser meu refúgio em tempos que eu só pensava em desistir, ele foi minha fortaleza em dias escuros, me deu forças, nele pude confiar, o seu imenso amor não falhou e nunca falha. Conquistar essa vitória é prova viva da bondade do Senhor sobre a minha vida todos os dias.

Gostaria também de agradecer os meus pais Adão e Margarete por todo apoio e investimento nos meus estudos. Obrigada por estarem comigo nos momentos mais difíceis. Agradeço a minha família de forma geral e ao meu tio Claudino por ser minha fonte de inspiração profissional, obrigada por me mostrar que para ser educadora precisamos nos doar por completo e viver desafios diários.

Agradeço ao meu namorado Gabriel por me incentivar, me ajudar e viver dias turbulentos comigo, na certeza de que no final tudo daria certo, amo te amar.

Agradeço à minha igreja, Igreja Batista Monte Sinai, louvo a Deus pela vida de cada irmão que me sustentou em dias árduos, obrigada pelo acolhimento, amor e atenção, sem vocês eu não chegaria até aqui.

Agradeço a minha orientadora Monique, por me apresentar esse universo da infância e por me encorajar a seguir esse caminho. Obrigada por todo suporte durante a construção desse trabalho e por me estimular a sempre buscar uma relação horizontal entre as crianças considerando-as como ativas, sujeitos de direitos, agentes e singulares.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação pelo privilégio de me ensinarem através de todas as disciplinas, que a educação é a base para todas as outras profissões, não é um trabalho fácil, mas é sempre a melhor estrada a se trilhar. Obrigada pelo acolhimento, compreensão e dedicação durante esses anos de graduação!

Agradeço a todas as crianças que conheci durante essa jornada de estágios, vocês são a razão da escolha da minha profissão, obrigada por me ensinarem tanto, obrigada por existirem. Eu escolho me doar todos os dias para vocês, na certeza de que são protagonistas de suas próprias vidas. Vocês são especiais!

Agradeço a parceria que tive com minha amiga Allana durante a Universidade, por toda ajuda e por todos os trabalhos que fizemos juntas. Carrego-te da UnB para a vida.

Agradeço por todo amparo que tive através da vida da Elaine, Tati e Mabel. Vocês são incríveis e guerreiras. Receber a oportunidade de trabalhar com vocês me promoveu muitos aprendizados, sendo o maior deles, o amor e a construção coletiva. Obrigada por me proporcionarem esse espaço de vivência com as crianças e me apresentarem essa realidade que por vezes é desgastante, mas sempre vale à pena. Tudo pelas crianças!

*“Quando julgarem o que eu faço, olhem
seus próprios narizes: lá no seu tempo de
infância, será que não foram felizes? ”*

(Pedro Bandeira)

*“Criança tem que ter nome,
Criança tem que ter lar.
Ter saúde e não ter fome,
Ter segurança e estudar. ”*
(Ruth Rocha)

PARTICIPAÇÃO INFANTIL:

AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DOCENTES NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

RESUMO

A participação infantil é um direito das crianças assegurado pela legislação, assim como também é uma das formas de ação das crianças em creches e pré-escolas, na qual deve acontecer negociações entre adultos e crianças, a fim de que se possa conhecer e considerar seus desejos e pontos de vista, trazendo visibilidade para as crianças na educação infantil. Este trabalho de cunho qualitativo tem como objetivo geral a análise de perspectivas dos professores de creches e pré-escolas sobre a participação infantil. Compreendendo assim como é a relação das crianças com docentes e de que forma essa dinâmica interfere na participação das crianças. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário online divulgado em diversas redes sociais para alcance em várias regiões do Brasil. Conclui-se que os professores precisam de formação continuada para melhor compreender as infâncias e as crianças, com o intuito de desconstruir a visão adultocêntrica e considerar as crianças como ativas no processo pedagógico. Também se torna crucial, que os educadores sejam valorizados em creches e pré-escolas de forma a possuir autonomia para modificar as rotinas, evitando ações rígidas e mecânicas, o que tem dificultado a participação das crianças. Pontua-se ainda que as crianças precisam ser mais ouvidas nas instituições, de forma que suas perspectivas sejam consideradas nas tomadas de decisões no cotidiano da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Participação Infantil, Educação Infantil, Crianças.

CHILD PARTICIPATION:

CHILDREN'S RELATIONSHIPS WITH TEACHERS IN DAYCARE AND PRESCHOOLS

Child participation is a right of children guaranteed by legislation, as well as being one of the forms of action of children in day care centers and preschools, in which negotiations must take place between adults and children, so that they can get to know and consider their children. Desires and points of view, bringing visibility to children in early childhood education. This qualitative work has as its general objective the analysis of the perspectives of daycare and preschool teachers on child participation. Thus, understanding how the relationship between children and teachers is and how this dynamic interferes with children's participation. As a data collection instrument, an online questionnaire published on various social networks was used to reach various regions of Brazil. It is concluded that teachers need continuing education to better understand childhoods and children, in order to deconstruct the adult-centric view and consider children as active in the pedagogical process. It is also crucial that educators are valued in day care centers and preschools in order to have the autonomy to change routines, avoiding rigid and mechanical actions, which have hindered children's participation. It is also pointed out that children need to be heard more in institutions, so that their perspectives are considered in decision-making in the daily life of early childhood education.

KEY WORDS: Child Participation, Early Childhood Education, Children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Panorama Geral dos entrevistados com perguntas e respostas.....	52
Quadro 2- Panorama Geral dos entrevistados com perguntas e respostas.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CDC – Convenção Internacional do Direito das Crianças

CF – Constituição da República Federativa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PAS – Programa de Avaliação Seriada

UNB- Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 –UMA RELEITURA DO PAPEL SOCIAL DAS CRIANÇAS	20
1.1 O que é participação infantil?	20
1.2 O que é participar na educação infantil?	28
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	37
2.1 - As crianças na Educação Infantil na Legislação Brasileira	37
2.2 - Contribuições para a atuação profissional a favor da participação das crianças	40
2.2.1. Formação docente.....	40
2.2.2. Fazer pedagógico na educação infantil	42
2.2.3 A organização de espaços e tempos.....	43
2.2.4. As linguagens das crianças	45
2.2.5. A escuta das crianças.....	47
CAPÍTULO 3 - PARTICIPAÇÃO INFANTIL: AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
3.1 Percurso metodológico	50
3.2 Caracterização dos investigados	51
3.3 Compreensões acerca da participação infantil	53
3.4A relação entre crianças e professor	58
3.5 Rotina, Planejamento e Participação	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXO I	69
ANEXO II	71

MEMORIAL

Minha trajetória escolar foi cercada de vários acontecimentos marcantes, que me levaram a escolher a Pedagogia. Desde muito pequena sempre gostei de estudar e meu maior incentivo para ser quem sou hoje devo a minha maior inspiração profissional, meu tio. Meu querido tio, que também foi meu professor, é uma referência para mim, pois sempre mostrou humildade e zelo pelo seu trabalho com crianças e também com adultos. Recordo-me que na infância eu convidava minhas amigas da rua para minha casa e ali eu brincava de dar aula para elas, tudo isso com materiais que meu próprio tio me presenteava. Sempre gostei de ensinar, principalmente os pequenos. Acredito que também um dos fatores pela minha afinidade com as crianças veio pelo fato de eu ser filha única e algumas vezes não ter com quem brincar.

Também na minha infância sofri *bullying*, meus colegas me chamavam de gorda, baleia assassina e entre outros. Isso me deixava triste, porém com o tempo percebi que eu era linda e precisava me aceitar como sou. Nas reuniões de escola os professores sempre me elogiavam, mas sempre mencionava que eu conversava demais, razões também que me levaram a escolha da Pedagogia, pois acredito que a exposição de ideias por meio da troca coletiva é o caminho para construirmos a educação.

A minha imersão ao ensino médio me trouxe muitas alegrias, mas também muitas tristezas. Comecei a me cobrar muito e a escola também, só se ouvia falar em: *“Vocês precisam estudar, participar dos aulões, fazer simulados para passar na UnB”*. Aqui cabe relatar que sempre estudei em escola pública e me orgulho disso até hoje, pois acredito em uma educação pública e de qualidade, embora tenha dificuldades é sempre um bom caminho a se trilhar, porque aprendemos a dar valor em cada detalhe e nos tornamos mais fortes para alcançarmos nossos objetivos. Ainda no meu ensino médio tive professores incríveis que me ajudaram muito durante essa fase de aprendizagem e de transição para outra etapa. As aulas de Sociologia eram ótimas com a professora Patrícia, sempre disposta a ajudar e nos fazer compreender as relações sociais, as aulas de Artes com a professora Ivonei e também com o professor Erick me davam prazer em estudar, pois eles me apresentaram uma parte criativa que descobri em mim, através de trabalhos livres e sempre cheios de significados. As aulas de Matemática com a professora Ana Paula e a professora Paula, também eram

maravilhosas, embora eu não tenha afinidade com a área sempre me esforçava para dar o meu melhor. Sei que a escrita acadêmica é uma construção, mas devo muito a professora Malluh de Português que fazia questão de ensinar sem cansar até aprendermos. Sem contar em vários outros professores que com amor e dedicação me ajudaram de alguma forma a construir a Larissa que sou hoje.

Aqui destaco momentos mais marcantes do meu ensino médio porque foram situações vivenciadas que ficaram na minha memória e contribuíram de forma significativa para a minha entrada na Universidade. As cobranças aumentaram, a ansiedade tomou conta de mim e me vi diversas vezes voltando para casa porque só sabia chorar quando olhava para o quadro branco da sala de aula. Com a ajuda de grandes amigas, aqui cabe mencionar: Mylena, Railla, Letícia, Juliana, Natália e Júlia, eu consegui passar por toda essa situação. A psicopedagoga da escola também me ajudou muito, sempre nos encontros, conversávamos e ela conseguia que eu ficasse mais calma. A escola de forma geral, a começar pelo diretor Gadelha, o maior exemplo de diretor que eu tive sempre me apoiaram ao decorrer das minhas limitações. Meus pais e toda a minha família foram a base de toda essas conexões que fiz durante toda minha trajetória escolar.

Depois ter feito o primeiro ano de cursinho no 3º ano do ensino médio para a entrada na universidade pelo PAS (Programa de Avaliação Seriada) veio uma frustração: não passei. Em seguida fiz mais seis meses de cursinho intenso passando por dificuldades e cobranças e então a sonhada aprovação chegou através do vestibular de 2º/2016. Foi uma notícia mágica e difícil de acreditar, mas agora eu sou a primeira estudante da minha família, ao entrar em uma universidade de caráter público, isso é motivo de muito orgulho para toda a minha família que é e sempre será o meu alicerce.

Assim como toda caloura, ao entrar na universidade, mais especificamente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília estava muito feliz e empolgada com o curso de Pedagogia, pois sempre foi um sonho para mim, mas logo levei um choque de realidade. As cobranças vindas dos professores e principalmente de mim, me levaram ao adoecimento mais uma vez e assim passei dois semestres querendo trancar o curso. No entanto, com o apoio dos meus pais, de uma colega de turma chamada Allana, a qual ainda mantenho contato até hoje, e de duas grandes professoras, sendo elas: Andrea Versuti, uma pessoa maravilhosa que na época havia acabado de chegar na UnB e que tive a oportunidade de cursar a disciplina Educação e Tecnologia; e Sandra Ferraz uma

docente excepcional sempre preocupada com o bem estar dos alunos, inclusive com a minha quando cursei Projeto Do Desenvolvimento Humano justamente com ela consegui passar por toda essa situação e chegar até o fim da graduação.

Dentre as matérias que mais gostei da Faculdade de Educação foi a disciplina de Oficina Vivencial que cursei logo no 1º semestre com a Profa. Dra. Cláudia Dansa e através desta, tive a oportunidade de apresentar um memorial da minha trajetória escolar e, além disso, pude fazer reflexões sobre a diferença do educador para o professor. Outra matéria que merece destaque na minha graduação é a de Educação Especial ministrada pela professora Fátima Vidal, com base nas reflexões sobre as crianças que têm algumas necessidades educacionais específicas.

Ainda sobre as matérias da Faculdade de Educação, Didática com a Profa. Dra. Edileuza merece meu reconhecimento, pois foi através das aulas sempre de qualidade e com o intuito de envolver o coletivo que aprendi a fazer planos de aulas e montar uma sequência didática que com certeza levarei para o meu trabalho profissional, pois um bom planejamento é primordial quando pensamos sobre as crianças na educação infantil.

Sobre a linha que segue este projeto, sendo ela a educação infantil e o aporte teórico a sociologia da infância, me encontrei primeiramente com a Profa. Dra. Fernanda Müller ao cursar a disciplina de Educação Infantil. As aulas eram sempre muito interessantes e a linha de raciocínio ao pensar crianças pequenas, aos poucos foi ganhando espaço na minha trajetória enquanto futura docente, pois com base nas discussões pensamos o espaço da educação infantil como um ambiente que documenta; a vida das próprias crianças na instituição; a postura que devemos ter ao falar com as crianças; assim como o planejamento das atividades me fez escolher e me faz até hoje optar pelo trabalho com os pequenos. Prossegui em Projeto 4.1 com Fernanda e me aprofundi ainda mais sobre a infância fazendo uma observação participativa em um Jardim de Infância com crianças. Tudo isso fazendo reflexões coletivas em reuniões e individuais e registrados através de um diário de campo.

Já na disciplina Estudos Sociais Da Infância lecionada pela Profa. Dra. Monique Ap. Voltarelli, minha querida orientadora para a escrita acadêmica deste trabalho de conclusão de curso, apenas afirmei o meu desejo de estudar cada vez mais sobre a infância. As aulas com Monique sempre foram muito questionadoras e isso me levou a sempre ter um olhar crítico sobre a prática docente e também sobre como definimos a

infância. Encantei-me ainda mais com a área quando fiz Projeto 3.2 e 3.3 com Monique, pois estamos construindo juntas um projeto de pesquisa sobre como a infância é pesquisada e documentada na Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação. Estudar a infância é realmente prazeroso para mim.

Sendo assim, imersa no universo da infância durante o ano de 2019 comecei a trabalhar como Educadora Social Voluntária, programa este que faz parte da secretaria de educação do Distrito Federal que visa dá suporte para as crianças que apresentam necessidades educacionais específicas. Ao longo desse ano tive a oportunidade de ser acolhida pela equipe gestora da escola, cito aqui Mabel, Elaine e Tati e também meus colegas de profissão Poliana, Felipe, Nazaré e Roberta. Com base no caminho que trilhei nesse ano, tive a oportunidade de trabalhar com a educação infantil e fazer questionamentos sobre a prática docente e sobre a participação infantil, reflexões pertinentes para a escrita desse trabalho de conclusão de curso, ou seja, me encontrava e me reencontrava no meu fazer diário: as crianças. Aqui vale mencionar que essa oportunidade de trabalhar com as crianças na área da educação especial na educação infantil vai além de um processo seletivo, mas de um olhar sensível a cada criança e suas especificidades.

Retomando minhas matérias durante o curso, no meu 8º semestre cursei a disciplina de Enfoques Psicopedagógicos com a professora Alia e através dessa disciplina compreendi melhor as possíveis dificuldades de aprendizagem das crianças que posso encontrar junto com a equipe pedagógica buscando sempre uma prática docente que valorize a aprendizagem delas. Também aprendi muito com a disciplina de Fundamentos Da Linguagem Musical com Profa. Dra. Patrícia Pederiva, refleti que somos seres musicais, que nosso corpo produz som e que podemos utilizar materiais não convencionais para trabalhar com as crianças.

Finalizei as matérias da faculdade de educação com a disciplina de Projeto 4.2 orientada pela Profa. Dra. Maria Fernanda Cavaton, na qual tive a oportunidade de fazer o estágio de forma remota na educação infantil, com isso pude fazer reflexões que só confirmaram a minha vontade de continuar estudando a infância. Através dos encontros e das observações durante o estágio pude perceber que as crianças precisam participar de forma ativa do seu próprio processo pedagógico, de tal forma que as mesmas opinem, isto é, que construam juntas.

Com base em toda essa trajetória, em destaque em momentos em que minha fala foi silenciada pelo fato dos professores relatarem que eu conversava demais, neste trabalho, que é apenas o começo de outras conquistas profissionais, enfatizo o desejo e a importância de reconhecer a voz das crianças e de repensar posicionamentos adultocêntricos, para uma posição horizontal, para que elas tenham uma participação ativa em tomadas de decisões que se referem aos seus próprios desejos, as crianças são sujeitos de direitos e a educação é uma construção e assim prossigo, acreditando em uma educação pública e de qualidade que valorize integralmente as crianças, mais uma vez enfatizo prossigo!

Prossigo com a certeza de que me encontrei no melhor lugar: as crianças, as infâncias, suas singularidades, suas formas de participar. Dessa forma, minhas perspectivas para o futuro profissional é me especializar na área da educação infantil em conjunto com a educação especial buscando práticas pedagógicas e bagagem acadêmica que contribuam para melhor compreender a educação infantil e seus desafios diários na prática e assim reconhecer o meu lugar como profissional, além de continuar percebendo o lugar das crianças em creches e pré-escolas como sujeitos de direitos, ativas e protagonistas. Também pretendo continuar fazendo pesquisas sobre a educação infantil como ponte para ampliar minha ótica e assim contribuir para melhor dialogar com o campo dos estudos sociais da infância e a sociologia da infância.

INTRODUÇÃO

Compreender a infância enquanto construção social, e como categoria geracional na estrutural social permite visualizar a infância para além de uma fase da vida, mas em termos estruturais que “não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p.635).

A infância, enquanto grupo minoritário e historicamente marginalizada, teve seu status social oculto devido a retirada do convívio público e mantidas ambientes privados, tais como “a escola, ou similar, que, dessa maneira, tornam-se o ‘lugar’ das crianças, com a dupla tarefa de discipliná-las e prepará-las para a vida adulta” (NASCIMENTO, 2018). Assim as crianças vivem uma espécie de confinamento, pois são privadas de frequentar espaços, que segundo os adultos, são inapropriados, e assim pelo discurso da proteção impossibilitam que as crianças ocupassem outros espaços sociais.

Nessa perspectiva as crianças são invisibilizadas, pois são consideradas como não falantes, que são incapazes e que só exercem seus direitos em uma visão micro, porque “as crianças são vistas como os cidadãos do futuro, mas, no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade” (SARMENTO et al, 2007, p.188).

Com as contribuições do campo da sociologia da infância podem-se rever os processos de socialização das crianças, bem como seu papel na estrutura social, de forma a valorizar sua agência e visualizar a sua atuação social (QUINTEIRO, 2002).

Os estudos relacionados às crianças enquanto atores sociais possibilitam pensar a participação infantil, de maneira a ampliar a visibilidade da atuação das crianças na sociedade. Deste modo, as crianças passam a ser estudadas de acordo com suas singularidades e assim serem vistas e ouvidas com base em cada contexto de suas vidas, pois conforme pontua James e Prout (1990, p.8) as crianças “são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam”. Para isso a centralidade da participação deve estar nas crianças, para que elas se posicionem e possam sentir que pertencem ao espaço educativo que estão inseridas por meio de relações mais horizontais a serem desenvolvidas com os adultos.

A participação das crianças é essencial, pois é um direito de exercer cidadania, e concordando com Tomás (2007, p.47) quando aponta contribuições legais para a vida das crianças, destaca-se que a “Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada pelas Nações Unidas em 1989, encorajou organizações governamentais e ONGs a considerarem a participação das crianças”.

As crianças atuam socialmente, mas para uma participação validada precisam de espaços oportunizados, sendo que o conceito de participação pode ser compreendido como a influência direta:

Nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (TOMÁS, 2007, p.49)

Mesmo que os adultos não oportunizem a participação, não se pode negar que as crianças têm modificado e influenciado os diversos ambientes em que estão inseridas. Deste modo, pensar a participação infantil nas instituições educativas requer considerara postura docente enquanto ponto importante e facilitador de oportunidades participativas, pois é com base na sua visão e sua bagagem acadêmica que se constitui, na prática, as relações que serão estabelecidas dentro do ambiente educativo, a qual possibilitará ou não abertura para participação das crianças.

A participação das crianças também é uma das formas de repensar a prática profissional, pois revendo as concepções de infância e de criança, se torna possível estabelecer relações mais horizontais com as crianças em busca de uma educação mais democrática. De acordo com Tomás, (2007, p. 56) “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos”, assim reforça-se a necessidade de efetivar os direitos das crianças demandando dos adultos a revisão de posturas que impedem compreender as crianças como agentes sociais.

Dessa forma, os questionamentos que nortearam esse trabalho, se deram através da curiosidade de entender como a participação infantil é pensada e experienciada pelos docentes através das questões: Como se efetiva as relações das crianças com o educador dentro do espaço educativo? As crianças têm um espaço de fala e os professores praticam a escuta sensível na instituição educativa? Com base nas rotinas estabelecidas

de que forma a participação é evidenciada? É de forma autônoma ou as tomadas de decisões são negadas?

Em busca por essas respostas, o presente trabalho, de cunho qualitativo, tem como objetivo geral a análise de perspectivas dos professores de creches e pré-escolas sobre a participação infantil, tendo como base um questionário online e tem como objetivos específicos: compreender as relações entre o educador e as crianças; identificar como os profissionais compreendem a participação infantil; entender como as rotinas são estabelecidas com base na prática docente.

Deste modo o trabalho está categorizado em três capítulos, sendo que o primeiro trará as contribuições sobre o conceito de participação infantil e a discussão sobre o que é participar na educação infantil. Em seguida o capítulo dois tratará de pedagogias para educação infantil que consideram a participação infantil, juntamente com a legislação que assegura sobre o direito das crianças. E por fim o capítulo três trará a análise do questionário online com base nas informações coletadas durante a pesquisa, trazendo indicativos para compreender a participação infantil na educação infantil a partir da ótica docente.

CAPÍTULO 1 –UMA RELEITURA DO PAPEL SOCIAL DAS CRIANÇAS

Este capítulo busca evidenciar as contribuições da sociologia da infância para pensar as crianças como atores sociais e participantes, assim como também destaca os direitos das crianças e a participação infantil dentro das instituições educativas. Tendo em vista que para compreender a relação entre o educador e as crianças torna-se crucial ampliar a discussão sobre a contribuição do campo que sustenta e defende o papel das crianças e sua participação. Compreender o conceito do que é participação infantil é um dos passos importantes para identificar os momentos nos quais as crianças participam e também busca entender de que forma as rotinas estabelecidas na ação pedagógica voltada para elas interfere a atuação dos pequenos.

1.1 O que é participação infantil?

A participação em aspectos gerais está relacionada a partilha de poder que Tomás (2007, p. 63) denomina-se de “âmbitos da participação”, tendo caráter de participação “plena, circunstancial ou contínua, sendo que pode ser espontâneo ou organizado, privado ou individual”. Porém, conseqüentemente na relação entre o adulto e as crianças haverá uma participação amena vide que para Sarmiento et al (2007, p.190): “a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afetada por fatores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças”.

Dessa maneira, o entendimento de participação tem um viés vertical, tendo em vista que é um processo que se fazia “ de cima para baixo, dos adultos para as crianças”. (TOMAS, 2007, p. 47). Compreende-se então, que a participação das crianças pode ser entendida como um processo na qual os pequenos têm o direito de tomar decisões sobre aspectos que envolvem suas vidas por meio de oportunidades criadas pelos adultos. Entende-se as crianças como ativas, pois têm o poder da escolha através da troca coletiva. Segundo Tomas (2007, p.49):

Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.

Assim, ao se tratar de participação é necessário que o adulto entenda elementos como o conceito de criança, infância e também de participação, a fim de proporcionar a escuta dos pontos de vistas das crianças, oportunizando assim, o estabelecimento de relações mais horizontais. Para isso, entende-se que a infância, enquanto categoria geracional na estrutura social é afetada por aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, sendo que estes aspectos estão relacionados as possibilidades que crianças possuem para participar, com base em seus contextos de vidas, ou seja as crianças fazendo parte da esfera social e em contato com outras gerações, requer pensar que:

A participação exige condições, nomeadamente o grau de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças são determinantes para fomentar as suas capacidades de participação (TOMÁS, 2007, p.57)

A participação infantil segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL,1990) se refere ao resgate de direitos e linha de interesses das crianças, considerando-os como sujeitos capazes de realizar mudanças na esfera política e social.

Tendo como base a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989 como um documento essencial ao se referir as garantias das crianças, este vem salvaguardar os direitos e a participação infantil contribuindo para o fortalecimento da cidadania da infância, sendo que: especificamente os artigos 12, 13, 14, 15,17 garantem as crianças o direito de opinar de forma livre, de se expressar, de pensar, de obter informações e entre outros, em destaque a informação como um exercício diário, pois as crianças estão inseridas no mundo social e dele sofrem interferências como também interferem nele. Além disso, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989incorpora três diferentes categorias, conhecido como os “3Ps” sendo elas (SOARES, 2005): a provisão, na qual reconhece os direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; a proteção que assegura a crianças em relação a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; e a participação, já mencionada que se refere a direitos civis e políticos e ainda o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, e o direito a tomar decisões em seu proveito. Embora alguns direitos as vezes são garantidos com base no do contexto social, político e econômico em que as crianças estão inseridas, a proteção é um direito de natureza social que é mais exacerbado e consequentemente de acordo com Sarmiento et. al (2007, p.187) as crianças não são

vistas a partir de suas vontades e liberdade de pensamento, dessa forma são consideradas como desprovidas de “imaturidade social”.

Sendo assim, as ciências sociais contribuem para pensar a infância como uma construção social, assim como também considerar suas vozes, percebê-las em suas ações singulares, como atores de plenos exercícios da cidadania, na qual é assegurada pela a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989 também, pois não se pode subordinar uma falsa participação e momentos de decisões pelas crianças, vide que:

Para todas as Crianças é preciso reclamar o direito próprio à experiência pessoal e a significação da própria vida e construção de uma identidade social que não as exclua das esferas de decisão pública, sobre assuntos coletivos que são do seu comum interesse. (MADEIRA, 2012, p. 18)

A sociologia da infância oportuniza refletir sobre os direitos das crianças, considerando a participação como forma da expressão das crianças ganharem notoriedade. Por isso precisa ganhar espaços para negociações assegurando que as crianças possam exercer seus direitos, sendo que:

Para que se consolide a cidadania infantil é salutar promover políticas sociais e práticas que garantam visibilidade, protagonismo para as produções de meninos e meninas e, não menos importante, para suas condições de vida. (SILVA,2015, p.114)

Em sua produção Silva (2015) evidencia a importância de prosseguir com o estudo de aportes teóricos que apontem rumos que a participação infantil deve seguir, ou seja, as crianças como sujeitos de direitos, competentes devem ser defendidas e estudadas ainda mais, pois se trata de um campo novo que tem ganhado dimensão nos discursos científicos.

As crianças ao exercerem sua autonomia, isto é, seus direitos, elas próprias buscam formas de posicionamento para melhorias que elas desejam. Assim, segundo Tomás (2007, p. 56) “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos. Entende-se que as crianças fazendo parte da estrutura social são portadoras de direitos e que contribuem para o fortalecimento da democracia, sendo que segundo Agostinho (2014, p. 1139):

O ponto de vista das crianças deve ser levado em conta, permitindo influenciar as decisões nos assuntos que as afetam, num exercício de poder de decisão compartilhado intergeracionalmente, em que adultos e crianças vivem sua cidadania.

Desta forma, conforme o discurso científico consegue-se recuperar o paradigma da infância de James e Prout (1990), reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, competentes e capazes de tomar suas decisões. A participação é um direito que se constitui como exercício de cidadania, pensar sobre a participação infantil na educação infantil requer considerar as posições verticalizadas entre crianças e adultos que ainda prevalecem nas relações estabelecidas, tendo em vista que para Tomás e Gama (2011, p. 3):

Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. A participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças seja [...] um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos.

Para isso, torna-se necessário que os profissionais de educação infantil devem compreender o conceito de participação além do "participar por participar", mas que considerem as crianças em suas ações e questionamentos, com isso é necessário romper com a artificialidade dos cotidianos infantis que consideram as crianças como alunos, ao lado de rotinas que são frequentemente engessadas e mecânicas. Também se torna crucial para a promoção da participação das crianças, que os docentes ampliem o seu conhecimento sobre a infância e passem a compreender através da legislação que as crianças têm vozes, sendo necessário tornar prático e com isso fazer o exercício de sair de uma posição hierárquica evidenciando essa participação da escuta sensível. Assim, para que

Os interesses e a participação das crianças sejam o objetivo primeiro de políticas públicas, ações de movimentos internacionais e de práticas cotidianas que respeitem meninos e meninas como atores sociais concretos; que o brincar, direito inalienável de todas as crianças, seja garantido em todos os espaços educativos e sociais e que não esteja inteiramente à mercê de outros interesses particulares, sobretudo em benefício do capital. (SILVA, 2015, p.117)

Nota-se ainda que a invisibilidade social das crianças é recorrente, pois elas são impedidas de participarem, sendo que acordo com Canavieira e Barbosa (2017, p.364) elas estão “confinadas aos espaços sociais controlados pelos adultos, isso tem gerado como consequência o entendimento de que estão privadas do exercício do direito político”, sendo esta uma invisibilidade cívica, ou seja, o direito de exercer cidadania

quando se trata de questões políticas do corpo social. Sendo assim, percebe-se que o adulto ainda é o detentor de regras impostas para as crianças. Assim como o Estado tem a responsabilidade de protegê-las, busca-se controlar a escolha das crianças, através da família e docentes, vide que:

A infância encontra-se excluída de tal grupo hegemônico, sendo o fator idade, o primeiro fator inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania, sobretudo devido á permanência de vários paradigmas associados à infância: controle, proteção e perigosidade. (SARMENTO,2004, p.1)

Dessa maneira, a forte presença da centralidade do adulto como forma regulatória de poder sob os pequenos, segundo Qvortrup, (2015, p.15) ressalta que “a infância tem sido instrumentalizada em função de interesses que não inteiramente seus”. Assim como também a proteção exacerbada é um dos fatores que impedem a participação ativa, com isso para Soares (2005, p.2) “é fundamental ultrapassar o modelo protetor nas relações entre adultos e crianças e considerar que as crianças não têm somente necessidades, mas também e fundamentalmente direitos”. E também, a falta de participação das crianças nos espaços, se deve ao fato de que “o confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que estão naturalmente concordando com Sarmiento (2007, p.37) “privadas dos exercícios políticos “e com isso a participação como um exercício de cidadania e como direito não é salientada.

Nos discursos teóricos o campo já ampliou, mas na prática da educação infantil ainda possuem um déficit de compreender a participação também como relações que são negociadas entre as crianças e os adultos, tendo como ênfase os interesses dos pequenos, corroborando com a ideia de Tomás (2007, p.51) que:

Apesar de no campo dos princípios verificar-se uma intenção de dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade, o exercício da cidadania por elas continua em muitos contextos a se fazer por decreto, ou seja, com grande visibilidade nos discursos teóricos e mesmo nas propostas de intervenção das instituições que atuam no sentido de divulgar e promover os direitos da criança, mas com escassa visibilidade no cotidiano destas.

As relações estabelecidas entre os adultos e as crianças ainda se prendem em uma posição de poder, o que provoca um olhar espontâneo que as crianças estão participando, mas a verdade é que estão apenas condicionadas aos desejos do adulto tendo em vista que:

As relações de poder entre adultos e crianças existentes nos espaços educativos limitam as crianças restringindo suas falas e ao momento em que podem expor suas opiniões, compreendemos que as relações de dominação etária estão estabelecidas a um longo tempo, tornando-se naturalizadas. (AGOSTINHO et. al, 2015, p. 235)

Percebe-se que os adultos se tornam detentor das formas de participação das crianças quando exercem relações de poder, expondo regras, e limitando oportunidades de as crianças exporem seus pontos de vistas, além das contradições acerca da escuta das crianças, a

“Participação” não é apenas um processo de escuta das crianças, ouvir as suas vozes ou ter em conta as suas opiniões, experiências, medos, desejos e incertezas: sustenta a possibilidade de as crianças descobrirem e negociarem a essência de quem elas são e o seu lugar no mundo. (GRAHAM; FITZGERALD, 2010, p.8).

Tendo em vista que as formas regulatórias privam a criança da sua liberdade de expressão dentro do espaço educativo, retratam bem o controle sobre o corpo de outrem, assim como a padronização dos corpos. Com isso o adulto passa a dominar com base na proteção e higienização, que visibilizam a própria ação das crianças, bem como: “Fazer silêncio, não correr, comer de boca fechada, não levantar durante as refeições, respeitar o colega e as professoras, não empurrar, pedir o brinquedo emprestado, deitar para descansar na hora do sono e etc.” (BUSS-SIMAO; MAFRA-REBELO,2019, p.250).

A pré-escola é um espaço para múltiplas experiências, de acordo com Silva (2015, p.108) “a instituição escolar passa a ser o local privilegiado para oportunizar às crianças o reconhecimento das regras sociais”. Em contrapartida as regras sociais apresentadas às crianças ainda têm um viés adultocêntrico na qual não promove a ação das crianças por elas mesmas, com isso a invisibilidade da participação infantil ainda prevalece no contexto educativo.

A infância por um longo período foi silenciada nos discursos acadêmicos e sociais. Com base na releitura sobre o entendimento das crianças e da infância, o campo da sociologia da infância contribui para a compreensão das crianças como sujeitos participativos na sociedade. Com isso de acordo com o paradigma da infância formulado por James e Prout (1990) a infância é uma construção social que deve ser compreendida em âmbito plural, no entanto sabe-se que ainda é vista como única, singular, fator este que invisibiliza as crianças e suas infâncias.

Tendo como ponto de partida a infância enquanto construção social e os desafios que o campo da sociologia da infância percorre, a participação infantil vem sendo compreendida e refletida cientificamente, ampliando estudos que tem contribuído para consolidar a visibilidade das crianças enquanto atores sociais, sendo que:

A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, assume a participação infantil como uma questão fulcral nas suas reflexões sendo considerada um aspecto fundamental para a ressignificação de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e ação são aspectos imprescindíveis (...) a participação infantil (...) tornou-se um assunto incontornável em muitos dos discursos científicos efetuados acerca da infância. (FERNANDES, 2005, p.113)

Diversos autores da sociologia da infância vêm se debruçando sobre a participação infantil, sendo que o campo se desenvolveu com o intuito de apresentar uma releitura sobre as crianças e a infância, com isso ainda apresenta desafios, principalmente para os pesquisadores, pois

Na tentativa de compreender a criança e seu lugar na sociedade, percebe-se o constante deslocamento próprio da construção social, complexa e diversa, que revela o quanto ainda se precisa avançar na tarefa de assumir a criança e a infância na perspectiva apontada. (LIMA et. al, 2014, p.100).

A sociologia da infância rompe o entendimento da criança como vir a ser, como sujeito não falante e também com a infância como um processo desenvolvimentista, sendo assim compreende as crianças como sujeitos participativos e sociais, na qual fazem parte de uma categorial geracional (QVORTRUP, 2011), que possui direitos legais que devem ser apresentados a elas, sem intervenções em suas escolhas exercendo a sua cidadania, afirma-se ainda que:

A Sociologia da Infância propõe-se constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interceptar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas (SARMENTO, 2004, p. 39.).

Ainda sobre a criança vista como vir a ser, incompleta, Sarmiento (2007, p.33) salienta que “a criança é considerada como o não-adulto, e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, ou incompletude ou a negação das características de um ser humano completo.” A voz das crianças é uma das linguagens mais potentes, pois quando se faz o exercício de considerar a voz das crianças

consideram-se as suas opiniões e sua competência, ao contrário Sarmento (2007, p.45) pontua que “uma ciência sem suma que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionistas das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras.”

Entende-se então que a infância parece continuar incompreendida, conseqüentemente a participação das crianças é impedida pela falta de entendimento acerca do mesmo. Ainda sobre essa categoria, as infâncias apresentam vários contextos, sendo necessário compreendê-las na estrutura social com base no gênero, classe, etnia e entre outros, dessa forma Ângelo (2008, p.77) menciona que “a sociedade nascente, desigual e competitiva, já aponta, em sua ideologia dominante, a crença num modelo único e abstrato de infância, como se todas as crianças pudessem ter acesso às mesmas condições de vida e de ensino”.

Retomando as categorias sociais para o estudo da infância ressalta-se a necessidade de desconstruir a ideia de controle sob as crianças e pensar em formas de participação que atendam às suas necessidades, sendo essencial:

Neste processo será indispensável saber o que as crianças entendem por democracia, cidadania e participação, quais são os significados que associam ao papel de cidadão e como tudo isto influi na sua representação na esfera pública. (TOMÁS, 2007, p.65)

Sendo assim, a educação é um elemento crucial para se definir a infância, tendo em vista que a forma como as crianças são tratadas influenciam o modo como elas passam por experiências na infância e as formas que elas participam. Infância esta, considerada uma categoria geracional na estrutura social, sendo que deve ser:

Vista como uma multiplicidade de ‘natureza-culturas’, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos (PROUT,2005,p. 144).

Desta forma compreende-se que a infância deve ser vista de forma ampla, ou seja, que vise uma perspectiva na qual contribua com a expansão dos aspectos relacionado a ela, bem como no entendimento de como os processos sociais interferem na compreensão e construção do conceito infância.

1.2 O que é participar na educação infantil?

O espaço educativo para a educação infantil deve ser entendido como um ambiente que colabora com as diversas linguagens das crianças e suas liberdades de expressão. Ressaltando a ideia de Sarmiento et al, (2007, p.22) na qual afirma que o espaço educativo “não pode ser senão a cidade dos direitos das crianças”. Compreender a participação das crianças pequenas no contexto da educação infantil, é primeiramente entender que a educação infantil é a primeira etapa da formação cidadã das crianças brasileiras e por meio da qual as crianças descobrem, investigam, brincam entre pares, se expressam e participam. Assim, a educação infantil deve proporcionar experiências e interações com o mundo social e físico, de maneira a explorar as relações democráticas nestas instituições.

Relacionando a participação com a oportunidade no contexto da pré-escola, nota-se que com base em Paniagua e Palácios (2007, p.11) “quando a educação infantil tem pouco de infantil, as experiências educativas revelam-se muito menos interessantes e estimulantes”, com isso a participação não se torna um elemento efetivo e significativo, fazendo-se preciso.

Por isso, a participação é um elemento primordial na educação infantil, sendo que segundo Sarmiento et. al (2007, p.18) “a participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um modismo”. A decisão das crianças referente ao seu cotidiano no espaço educativo, sendo atividades, modos e tempos são constituídos como uma dimensão política, conforme Sarmiento et al (2007, p.197):

A participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos ativos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da ação educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais.

No espaço educativo, é válido que a participação seja distribuída como individual no sentido de respeitar a escolha de cada criança, assim como também coletiva, na qual as experiências construídas pelas crianças em suas relações contribuem para a expansão de mudanças em sua forma de pensar. Ainda para Tomás (2007, p.65) “a participação é um conceito muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re) significações, (re) construções e (re) interpretações”, pois a educação infantil assume o lugar de formação dos sujeitos para a vida, e de acordo com

Sarmiento et al (2007, p. 187 e 188) ”a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades”.

Desse modo, a participação no contexto educativo requer um processo de construção, sendo que nesse processo faz-se necessário a interação, expressões, pensamentos, opiniões e negociações que são travadas na prática da relação social estabelecida entre as crianças e professores. Por isso,

Cabe aos adultos, responsáveis pela organização, disponibilizarem tempos e espaços nas práticas pedagógicas, abrirem espaço para que isto se efetive, num exercício de diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder, uma prática democrática que envolve negociação e compromisso. (AGOSTINHO, 2010, p.101)

Com isso, percebe-se também que o lugar onde atualmente as crianças passam a maior parte de seu tempo creches/pré-escolas não proporciona o exercício de suas capacidades e competências, pois visam o espaço da educação infantil, como um preparo para o cidadão do futuro considerando as crianças ainda em desenvolvimento. A cerca da transitoriedade que a pré-escola apresenta, como o fato das crianças pequenas participarem de várias atividades adicionais, além do tempo destinado na educação infantil, como aulas de língua estrangeira, ballet, informática e entre outros, revela a imagem dessa ocupação infantil controlada pelo adulto/familiar.

A participação das crianças contribui para o entendimento de respeito, empatia e principalmente de criticidade, são pontos a serem considerados no contexto educativo, que vai além da ludicidade, mas também é uma modalidade que se ensina a questionar. Por essa razão, para Tomás (2007, p.52) “a participação das crianças não significa que estas se tornarão déspotas ou que terão o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros”, por conseguinte as crianças adquirem experiências e provocam mudanças na medida que participam do processo de decisão.

Sendo assim, envolver-se na educação infantil é travar relações saudáveis que possibilite uma troca entre os pares, o que segundo Agostinho (2010, p.106) requer o trabalho com “pequenos grupos dá uma maior possibilidade de respeito a todos os envolvidos no processo, podendo ser ouvido, ouvir, olhar, sentir o outro além de permitir, individualmente, ser bem tratado”.

O processo de diálogo com as crianças torna claro para as próprias crianças a sua capacidade como sujeito que têm voz, sendo que para a autora Agostinho (2010, p.79) “promover a participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais depende do entendimento delas mesmas, como atores sociais, hábeis para jogar um papel ativo na produção e reprodução desses espaços”. A construção da experiência educativa pelos próprios atores sociais, as crianças, é assegurar uma participação que evidencia a experimentação como parte integral do cotidiano dos pequenos. Para isso ainda apoiado em Agostinho (2010), defender a participação infantil é comunicar a capacidade e as vozes das crianças, sendo que elas instigam os aspectos culturais assim como também sociais e com isso possibilitam a participação e a exposição de suas opiniões.

Desse modo, a expressão corporal das crianças é um dos elementos cruciais na educação infantil, sendo que o professor deve contribuir para o melhor desenvolvimento dessa linguagem

Para que sejam recebidas as contribuições da dimensão corporal, afetividade, humor, os elementos das culturas infantis etc., que, captados, darão a possibilidade de construção de um processo participativo mais pleno, porque respeitoso de todas as dimensões humanas. (AGOSTINHO,2020, p.106)

Assim, as crianças são capazes de construir seus próprios valores e assim formar a sua identidade na sociedade, também como as interações no espaço educativo, através de trocas. Com isso, entende-se que elas devem ser consideradas com base em suas próprias trajetórias de vida, e que de acordo com Sarmiento (2004, p.14) “o mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social”. Então, percebe-se que a construção da identidade das crianças é significativa quando as crianças participam e investigam realidades diferentes, além disso, de acordo Sarmiento et. al, (2006, p.1):

A participação apresenta-se, então, como uma condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove os direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação, nas suas várias dimensões – política, econômica e simbólica – assume-se como um imperativo da cidadania da infância.

O estilo do educador também interfere diretamente na participação das crianças. Com base em Paniagua e Palácios (2007) existe o educador diretivo, na qual é ele quem

diz o que deve ser feito, corrige sempre segundo o seu critério e com isso limita as crianças. Já o estilo inclusivo, segundo a autora, é aquele que não busca uma criança ideal e que permite uma valorização das características individuais. Sendo assim percebe-se que participar na educação infantil é a busca constante de atenção em relação às práticas pedagógicas que possibilite um maior envolvimento das próprias crianças neste processo educativo.

O perfil docente contribui para caracterização da condução referente a participação das crianças dentro do espaço educativo, pois é com base no direcionamento do/a professor/a que as crianças compreendem o espaço educativo e as ações que ali praticam. Assim a visão que o docente tem do que é a infância e do que é ser criança contribui com a noção de participação infantil, pois

A promoção da participação e inclusão das crianças na produção dos espaços sociais coletivos de educação depende do entendimento das mesmas como atores sociais, ativas na produção e reprodução desses espaços e na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem, perspectivando uma educação que se contraponha à exclusão social e contribua na produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais. (AGOSTINHO, 2016, p.83)

Para tanto, deve haver um espaço na formação dos professores para refletirem sobre quem é o sujeito criança e sobre o que é participação, pois em conformidade com Carvalho e Silva (2016, p.191) “a participação tem que ser algo que esteja a serviço do sujeito, que lhe dê ferramentas, que permita construir a sua identidade, enquanto cidadão e que seja útil”. Ao contrário cria-se uma fantasia de que as crianças têm valor e que estão participando, dessa maneira Carvalho e Silva (2016, p.189) diz: “se nós não fizermos formação dos adultos que trabalham com crianças, no sentido de eles pensarem, refletirem sobre o que significa participar e sobre o tipo de dinâmicas que se devem efetivar, fica difícil promover a participação das crianças”.

Sendo assim, o docente tem um papel pedagógico de aproximar as crianças e assim construir uma prática colaborativa com todos, porém ainda se torna contraditório a busca pela autonomia das crianças na no espaço educativos a atuação na pré-escola se estiver pautada na disciplina e controle das crianças.

Dessa forma, a participação na educação infantil requer pautar-se em uma concepção de infância no cotidiano das instituições como elemento essencial, isto é, pensar acerca de uma proposta pedagógica que note as crianças como participantes

ativas neste processo. Para Marques (2017, p.158) “envolver as crianças em processos de pesquisa, mobilizadas por questões que emergem do seu cotidiano também se mostra coerente com uma imagem de criança ativa e participe”. Assim, percebe-se quanto maior a visibilidade que os adultos têm para com as crianças, maior é a possibilidade de encontrar elementos para ser trabalhados no cotidiano das crianças, o que torna uma pedagogia da participação, na qual todos estão tomando parte.

Dessa maneira, quando se busca sair de uma posição verticalizada, os interesses e desejos das crianças ficam mais claros e com isso é possível que a participação infantil seja destacada como um ponto primordial no processo educativo, pois em concordância com Agostinho (2014, p.1137) “a possibilidade de se expressar e de ser ouvido desempenha um papel crucial para as crianças”. Quando as crianças exercem sua autonomia e expressam suas opiniões, além de negociarem a estrutura de suas formas de viver ainda para Agostinho (2014, p.1137) “as crianças visibilizam sua capacidade e interesse em participar”. Em consonância com essa posição horizontal que se estabelece é indispensável reconhecer as múltiplas linguagens das crianças, o movimento de fala e escrita não é o suficiente quando se refere às vozes das crianças pois Agostinho (2014, p.1337) menciona que “os ricos e diversos modos comunicacionais pelos quais as crianças se expressam revelam suas formas de serem e estarem”.

Com isso a participação se torna efetiva a partir das relações que são travadas, entre o adulto e as crianças, sendo crucial a posição do adulto nas negociações serem flexíveis as vozes das crianças, pois deve-se romper com a imagem da criança passiva, através do controle e do disciplinamento com isso “a participação permite identificar as suas próprias competências e direitos, contribuindo para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e observadores que intervêm no seu meio e modos de vida” (CAMPOS ; FERNANDES,2012,p.4), pois as crianças são capazes de se atentar as suas competências e seus modos de enxergar a sua própria vida.

Desse modo, a participação em ações coletivas permite pensar, escolher, debater e negociar, e conseqüentemente isso leva tempo para que “pensamentos diferentes possam dialogar, debater; tempo e espaço para deixar-se afetar pelo outro, por ideias, às vezes opostas inclusive, envolve ouvir outros no contexto educativo, povoado de muitas crianças. ” (AGOSTINHO, 2010, p.106). A participação também é medida de acordo com a diretividade docente, as relações e a prática pedagógica dizem muito acerca das relações de poder dentro do espaço educativo, assim como fora dele,

A participação para a emancipação exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador/adulto. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que vai se modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder. (TOMÁS,2007, p.53)

A participação na educação infantil também requer pensar acerca da estrutura do espaço educativo que vá de encontro com a faixa etária das crianças, ou seja, é organizar “número de crianças por sala, reorganização de rotinas, espaços na instituição, garantia de tempo para planejamento, pesquisa e documentação, dentre outros” (MARQUES,2017, p.159). Todo esse trabalho pedagógico interfere diretamente na participação das crianças, assim como também nas condições de trabalho do docente, tendo em vista que é necessário que a estrutura desse espaço seja de qualidade para melhor atender as crianças, e o tempo que elas passam nesse ambiente. Com isso a maior ampliação de espaços que reflitam a educação infantil, assim como todas as outras modalidades de ensino, como um momento importante para a promoção da real participação dentro do espaço educativo necessita de uma intencionalidade e planejamento.

Com isso, os docentes devem buscar dentro do seu planejamento pedagógico ações que intensifique a participação das crianças, deste modo busca-se “uma participação efetiva em que a criança opine, argumente e desenvolva sua criticidade, compreendendo-se desde pequeno como cidadão que pode e deve participar da tomada de decisões que lhes dizem respeito” (AGOSTINHO et. al ,2015, p.230). Sendo necessário um planejamento pedagógico que destaque a participação como um elemento inquestionável na educação infantil e que favoreça a relação entre criança-adulto.

Sendo que, os professores não devem se acomodar em comprimir um planejamento monótono proposto pela pré-escola, ou seja, não se basear apenas nas demandas instituídas pedagogicamente, visto que as experiências educativas se tornam desgastantes com tantas tarefas e cobranças escolarizantes. Por consequência, pensar o sujeito criança na educação infantil é ter um olhar além, mas compreender o sujeito como participante do coletivo e que é capaz, dado que “compreender de uma forma homogênea algo que não tem nada de homogêneo só poder ter maus resultados no final” (CARVALHO; SILVA, 2016, p.194). Tornando-o um desafio para os gestores e diretores orientar a instituição educativa para considerar a participação das crianças. A

rotina dos pequenos pode ser considerada uma forma de participação das crianças em si mesma, pois se trata de um ritual que é repetido constantemente, por isso

As crianças participam muitas vezes em atividades e em processos que são descaracterizados por via da cooptação ou da integração noutras atividades e propósitos por parte dos adultos, e muitas vezes os processos participativos são apenas ritualísticos, manipuladores e prejudiciais para as crianças. (TOMÁS,2007, p.50)

Deste modo percebe-se que não há explicação para as crianças em relação a essas normas, as vozes das crianças são silenciadas, e tal participação fica sobre a posse do maior de idade, de acordo com essa postura as crianças reproduzem padrões impostos pela sociedade. Então, o exercício de ouvir as vozes das crianças vai além do momento na roda de conversa, mas deve ocorrer durante todo o processo dentro do espaço educativo, como forma de descentralizar os comandos que são dados apenas pelos adultos, que de acordo com Agostinho(2014, p. 1129), ouvir as vozes das crianças: “é colocar em prática a construção de uma sociedade de armação de direitos sociais, em contraposição à exclusão social, contando com o contributo geracional para pensar uma educação inclusiva e que comporte as singularidades dos sujeitos que dela participam”.

As vozes das crianças são importantes para sociedade, e a participação é um direito que deve ser exercido por elas, com base em Agostinho (2014, p.1130) “as crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las”.

Além disso, os profissionais ainda precisam repensar práticas pedagógicas para que as ações das crianças sejam evidenciadas, pois o cotidiano da educação infantil se refere a elas, e valorizá-las como sujeitos ativos dentro dos espaços requer profissionalismo e uma postura mais horizontal de enxergar as crianças, pois

Imbuídos por esta lógica, os profissionais que atuam na instituição acabam inferindo às crianças organizações ordenadas, sistematizadas e padronizadas que não podem fugir à regularidade já instituída. (BUSS-SIMÃO; MAFRA-REBELO, 2019, p.250)

Com isso, os professores são desafiados a pensar sob o olhar das crianças rotinas que propõe um momento para o diálogo, como a roda de conversa, na qual a escuta das crianças será importante para a construção coletiva desse espaço que é crucial na educação infantil, sem que o docente invista em uma posição vertical.

Assim, gerar práticas mais democráticas juntamente com os pequenos, possibilitará que prematuramente elas desenvolvam um sentimento de pertencimento do meio social e com isso percebem que são vistas e são valorosas para as decisões em conjunto. Tornará mais vasto a possibilidade da criação de um projeto político-democrático que permitirá também às crianças a participação nas decisões da vida pública. Tornar as crianças como centro do processo pedagógico é fundamental, pois:

Implica em que possam expressar livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades, e que os pontos de vista por elas expressos devem ser levados em conta e influir nas decisões. Tal fato significa que as crianças precisam ser envolvidas democraticamente nos seus espaços de convívio – famílias, escolas, mídias, associações, governos, etc. – e que suas opiniões exerçam uma ação influente. (AGOSTINHO, 2009, p.7).

As crianças participam a todo o momento, logo é preciso compreender as diferentes formas dessa participação, dando importância as linguagens das crianças, visto que “O corpo das crianças, com sua comunicação e expressões, é um meio de conhecimento de seus pontos de vista” (AGOSTINHO, 2016, p.77). Gonzáles (2008, p.15) também contribui com o entendimento que é “necessário aprender a conhecer, interpretar e compreender complexas particularidades” que envolvem formas de comunicabilidade mobilizados pelas crianças do seu corpo.

Compreende-se que o choro é uma forma de reivindicação das crianças, é uma das maneiras de valorizar e compreender as crianças em suas manifestações, bem como conceber as crianças como sujeitos que participam na educação infantil de diferentes formas. O corpo é uma linguagem das crianças e o docente deve compreender esse corpo como um elemento que participa. Devem-se quebrar noções apenas que se trata do que as crianças devem atingir em cada período na educação infantil, mas é importante considerá-las como ativos neste processo

Pensar, promover e defender, paralelamente aos direitos sociais, os direitos políticos e civis para crianças pequenas origina-se da incorporação da mudança paradigmática de nossos conceitos e representações de infância, deixando de ter a dependência das crianças como principal justificativa para todos os nossos atos em sua direção, passando a considerá-las como sujeitos que pensam, se expressam, têm opiniões próprias, capacidade de agir e de se articularem coletivamente. (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p.371)

À vista disso os profissionais que trabalham com e na educação infantil precisam de suporte para que seja repensado o fazer diário com as crianças. Com isso o

profissional deve se colocar em uma posição de escuta, promovendo a participação das crianças, buscando formas de aprimorar a sua profissão, trazendo melhorias na prática pedagógica, vide que

Construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação das crianças na educação infantil apresenta-se como necessidade teórica e política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa, mas que também indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças estratégias e modos de atuação inclusivos e democráticos. (AGOSTINHO,2016, p.74)

Para Agostinho (2015, p.77) “a participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta”. Por isso, essa comunicação entre as crianças e o adulto contribui para a participação das crianças, pois é através da escuta das crianças que se dá continuidade ao cotidiano institucional, através de negociações. A escuta sensível as crianças e a formação de um ambiente colaborativo permitem uma intensa participação infantil que resgate valores democráticos. Com isso

Consegue-se maior participação das crianças não em torno de escolhas adultas, e sim aproveitando e tomando como ponto de partida os interesses que elas manifestam, o que permite variar, adequar e ajustar os temas e as propostas de trabalho. (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007, p.16)

Portanto, a participação se trata de identidade, ou seja, reconhecer o lugar das crianças na vida social. A voz das crianças não pode se fechar apenas a subordinação ao grupo, este de adultos, mas para Campos e Fernandes (2012, p.5) “é fundamental um processo de reconhecimento que valorize as crianças como indivíduos com espaço, tempo e voz na sociedade”, ou “ seja (re) pensarem e (re) analisarem as suas concepções de crianças”.

Torna-se necessário pensar na construção de uma pedagogia da infância que tenha a intenção democrática participativa, que tenha como ponto de partida a reconstrução do contexto educativo das crianças pequenas, com a participação ativa delas. A participação infantil é elemento fundamental quando se pensa a ação das crianças e a autonomia das crianças dentro do espaço que são e diz respeito a elas.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Este capítulo abordará questões acerca de como as crianças são vistas segundo a legislação brasileira, ou seja, quais direitos são lhe assegurados, assim como também tratará sobre contribuições a favor do profissional da educação infantil, como sua formação continuada e o fazer pedagógico, isto é, compreendendo os recursos utilizados, a organização dos espaços e dos tempos, além das formas de expressão das crianças, as quais devem ser consideradas na participação infantil.

2.1 - As crianças na Educação Infantil na Legislação Brasileira

A conquista dos direitos das crianças por meio da legislação brasileira é um passo marcante na história da educação. Com isso há alguns documentos que norteiam a trajetória da educação infantil e seus respectivos direitos, sendo os principais a Constituição da República Federativa de 1988 (CF), a Convenção Internacional do Direito das Crianças (CDC) de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996(LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 (DCNEI),a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC), e no caso do Distrito Federal, tem-se o Currículo em Movimento de 2018, os quais se constituem enquanto documentos essenciais para a compreensão das crianças enquanto sujeitos de direitos.

A educação infantil no Brasil é um direito da criança a partir do seu nascimento, com base na Constituição Federal, ao que se refere aos direitos sociais no artigo 7º e inciso XXV que menciona a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL,1988), isto é opção das famílias e um dever do Estado, sendo que a sua oferta e gestão é cooperada pelos municípios, na qual devem concretizar em instituições próprias, ou seja em creches e pré-escolas com o suporte da União (BRASIL,1988).

Ao que se refere a Convenção dos Direitos da Criança adotada pela Organização das Nações Unidas em 1989, mas que entrou em vigor apenas de 1990 traz no artigo 12 a garantia do direito de participação, ao dispor que:

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.

2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional. (UNICEF,1990)

Já o ECA de 1990 na qual foi implementado com mobilização da sociedade civil brasileira que foi constituído como um recurso de emancipação relacionada entre adultos e crianças de forma democrática traz no capítulo II:

“Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, Art. 15 – “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” e o seguinte, do qual destacamos as alíneas que, por ora, nos interessam. “Art.16 O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] II - opinião e expressão; [...] V -participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; [...] VI – participar da vida política, na forma da lei. (BRASIL,1990)

Percebe-se que os direitos previstos tanto na Convenção dos Direitos da Criança de 1989 quanto no ECA de 1990 nortearam uma trajetória de cidadania da infância na qual entrelaçam a participação e direito das crianças opinarem ao que se refere as suas próprias vidas, na qual realça que as crianças têm desejos e que é capaz de se expressar livremente, assim como também de transitar em espaços públicos.

Segundo a Lei nº 9.394 de 1996, a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica que tem como efeito o desenvolvimento integral das crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade, tanto em seus aspectos físicos, como também no social, afetivo, intelectual e linguístico para contribuir com as ações de seus familiares e da comunidade na qual as crianças estão inseridas. Em relação aos aspectos das crianças de forma a proporcionar o seu desenvolvimento global na qual a legislação evidencia uma concepção de educação que cuida e também considera as formas como as crianças vivem cada momento desse processo no mundo, como constroem, como elas se expressam e também demonstram seus desejos e interesses que as instigam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2010 (DCNEI) também garante que no Art. 4º que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1)

Sendo assim, é garantido que as crianças devem ser o centro do processo educativo, consideradas na sua integralidade como parte essencial, ao que se refere ao planejamento pedagógico, ou seja, torna-se imprescindível considerar as crianças como seres construtivos e que estão em constante comunicação quando brincam, observam e se posicionam. As DCNEI (2010) mencionam a importância de se criar espaços para as crianças vivenciam experiências novas com base na interação e na brincadeira.

Em relação a concepção que é embasada o campo de experiências da BNCC de 2017 em especial para a educação infantil considera as formas pelas quais as crianças aprendem e exploram a si mesmos e ao mundo de forma natural. Assim o texto da BNCC diz que com base em diversas linguagens das crianças elas têm seis direitos, os quais precisam ser garantidos nessa primeira etapa da educação básica, são eles o de conviver, brincar, participar, expressar, conhecer-se e explorar.

Posto isso se percebe que através dessas grandes áreas as crianças devem ser consideradas sujeitos criativos, sensíveis, isto é que têm suas próprias emoções e suas necessidades, também sujeitos que são lotados de dúvidas e curiosidades e respectivamente opiniões. As crianças possuem diversas formas de se comunicar sendo necessário o diálogo e percepção dos adultos para que a participação não seja apenas norteada nos documentos.

De acordo com Agostinho (2010, p.109) “um processo de participação, baseado em um conceito de crianças como sujeitos participantes, implica, portanto, que os adultos devem ser capazes de ouvir, de modo que cada criança sinta que a sua experiência tem valor.

Por fim o Currículo em Movimento de 2018 é estruturado com base em cada faixa etária e também através de eixos na qual tem seus objetivos específicos. Neste currículo percebe-se que os objetivos para serem alcançados são muito restritos a cada

idade, sendo que é necessário compreender que cada criança tem seu ritmo e ainda considerando as especificidades, necessidades e singularidades de cada criança.

Sobre a participação é posto que relacionado a primeira infância, é crucial que seja proposto ações educativas com intencionalidade, que visem o desenvolvimento da criança, sendo uma delas a participação, também menciona que “na Educação Infantil, é importante que as crianças participem de experiências de falar e ouvir, de forma a potencializar sua participação na cultura falada – oral ou gestual” (BRASIL, 2018, p.86)

Dessa maneira, “logo, com base nas orientações presentes nas diretrizes, é preciso que as instituições de educação infantil desenvolvam práticas pedagógicas que tenham, de fato, como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras”(CARVALHO; FOCHI, 2017, p.28), ou seja, através da ludicidade e principalmente da intencionalidade fator imperecível é criado uma cultura na qual as crianças possam expor mais as suas ideias criando assim um espaço de emancipação das vozes das crianças na cultura escolar, assim como também através de outras linguagens.

2.2 - Contribuições para a atuação profissional a favor da participação das crianças

Pensar a educação infantil é buscar novas reflexões e conhecimentos acerca de uma educação pela qual as crianças sejam ativas e participem. Para isso é necessário abrir o leque para várias pedagogias que favoreçam a participação infantil. Para melhor discussão serão elencados alguns tópicos a serem considerados na atuação profissional:

2.2.1. Formação docente

Diante disso, percebe-se que a formação continuada docente é essencial quando se pensa sobre a pequena infância e sua educação. Sendo assim construir e pensar espaços de reflexão são necessários para ter em conta que o profissional não deve ser considerado o detentor do saber, mas aquele que busca ser um facilitador, mediador da escolha e ação das crianças sobre elas mesmas, exige levantar aportes teóricos que sejam favoráveis a compreender sobre as formas de participação dos pequenos na

educação infantil. Para isso “o professor [...] precisa de certa atitude de espírito e desejos de pesquisa e experimento” (AGOSTINHO,2010, p.19).

Para tanto é fundamental que o professor tenha a prontidão de buscar o espírito de pesquisar com e sobre crianças e que assim se torne capaz de experimentar conhecimentos acerca da sociologia da infância e da educação infantil, pois a formação básica de um professor não é suficiente para o exercício de sua função. Ainda concordando com Barbosa e Richter (2015, p.194) “os saberes e conhecimentos prévios do professor, sua formação científica, artística, tecnológica, ambiental, cultural lhe possibilita enriquecer ou ampliar o currículo vivido pelas crianças no cotidiano da creche e da pré-escola”.

Para além da intencionalidade na qual a observação e o registro para futuras avaliações, de acordo com Buss-Simão (2016, p.185) “requer também que as ações educativas considerem a integralidade e indissociabilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças”. Dessa maneira é necessário considerar as crianças em sua forma integral de forma a respeitar a singularidade de cada criança, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, traz que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores não devem fracionar as crianças de forma a limitá-las de suas experiências.

A formação continuada dos professores torna-se fundamental no exercício de repensar práticas pedagógicas verticais, ou seja, que coloquem apenas o profissional no centro da avaliação do fazer das crianças, pois segundo Carvalho e Fochi (2017, p.29):

Ocorre que, com os abstracionismos e generalismos da formação profissional dos cursos de pedagogia, resulta difícil desconstruir os modelos de docência vividos na experiência como aluno e reconstruir novos modelos sobre o ser professor, em especial, sobre ser professor de crianças.

Pois se trata de preencher lacunas na formação dos educadores que não atendem a realidade, assim como também se refere aos profissionais se acomodarem com o padrão vivido pela maioria quando eram crianças, que torna difícil desmistificar certas experiências de ser professor.

Assim a formação desses profissionais contribui para o coletivo de professores da instituição educativa, assim como também para romper com modelos tradicionalistas de enxergar a criança como vir a ser, além fugir de práticas pedagógicas que considerem

o momento da “atividade” e de ações mecânicas das crianças, tornando segundo Buss-Simão e Rocha (2017, p.90) “as práticas pedagógicas pautadas em modelos vazios de significado”.

2.2.2. Fazer pedagógico na educação infantil

A docência na educação infantil precisa utilizar recursos pedagógicos para melhor entender a dinâmica de cada criança, assim como também do grupo. Sendo assim Buss-Simão (2016) interpreta que o registro pedagógico constante é imprescindível por algumas razões, dentre elas criar uma memória e documentação de ações consideráveis para a ação educativa, principalmente porque não é fácil relembrar algumas situações ocorridas sempre.

O registro também se refere à intencionalidade do planejamento, assim como também para a avaliação do planejamento de forma a ser alterado com base nas observações e pôr fim a avaliação de como é a promoção das vivências e o conhecimento das crianças dentro desse espaço educativo. Concordando com Buss-Simão e Rocha (2017, p.88) “nas práticas pedagógicas, no entanto, esse confronto de lógicas ou o diálogo só serão preservados desde que haja intencionalidade educativa”, ou seja, é com base na construção de um planejamento na qual dialogue com a prática e tenha uma lógica primordialmente para as crianças que a intencionalidade se faz presente e não se torna vazia.

Ainda sobre as diversas formas de registro em especial a observação, através da utilização desse recurso percebe-se que é possível repensar e analisar práticas pedagógicas que não são a favor da participação das crianças, além disso, de acordo com Buss-Simão e Rocha (2017), existe a necessidade de observar assim como também de analisar a exteriorização das crianças para entender o que elas já possuem como “repertório vivencial”, suas possibilidades de fato, suas demandas e novas exigências que são colocadas para os pequenos.

Com isso a observação é uma ferramenta que aproxima o/a professor/a de compreender as capacidades, necessidades e interesses das crianças, tendo como base que as crianças são capazes de tomar decisões. Além disso, em Agostinho (2010, p.111) a “observação, escuta, documentação e diálogo apresentam-se, para a ação dos professores, como indicativos defendidos como ricas estratégias a serem efetivadas na

educação infantil”, pois a participação das crianças é construída através do tempo, este que implica a constância da observação e da escuta sensível.

2.2.3 A organização de espaços e tempos

É crucial que a atuação docente tenha como base a organização dos tempos e espaços, ou seja, pois a participação das crianças também está relacionada a como o mobiliário está disposto e arquitetado, dessa forma deve ser pensado de forma intencional com e para as crianças sendo que segundo Carvalho e Fochi (2017,p.24) “é no modo como são pensados os tempos e espaços, como se dá a escolha dos materiais e a gestão do jogo social que a escola comunica suas crenças sobre o significado de educar crianças em espaços coletivos”, sendo assim a forma como é planejado esses ambientes traz uma identidade e evidencia como a instituição educativa pensa sobre a educação infantil.

Sobre o tempo na educação infantil, a organização da rotina e tudo que ocorre durante a presença das crianças no espaço devem ser flexíveis, de tal maneira que as próprias crianças possam modificar a rotina com base na demanda e necessidades delas.

Posto isto, um tempo rígido padronizado limita a participação livre das crianças e engessa essa ação espontânea de ser criança, pois quando Barbosa (2013) fala sobre a “ausência de tempo” evidencia que os professores verbalizam constantemente a falta desse tempo para realizarem tudo aquilo que anseiam e o que a instituição educativa cobra, assim sendo os profissionais tem uma demanda alta de afazeres e consequentemente se privam de escutar os pequenos e olhar de forma singular para cada uma, porque o tempo se torna efêmero para muitas demandas sobre o que é “preciso” ter para a educação das crianças e com isso o tempo para as crianças brincarem se torna escasso e aumenta-se o tempo para desenvolver “competências” na qual estão ligadas a preparação dessas crianças para a futuridade. Também concordando com Barbosa (2013, p.220) o “tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade para constituir uma experiência de infância”.

Ou seja, as crianças precisam ter experiências significativas nesse espaço educativo que fortaleça a participação e o convívio, e além disso favorecer a participação de todos ao definir o uso do tempo dentro do espaço educativo.

A lógica da intencionalidade sobre tempos, e ambientes na educação infantil se dá principalmente pela a organização que os professores fazem, incumbindo a necessidade de

Abrirem espaço para que isto se efetive, num exercício de diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder, uma prática democrática que envolve negociação e compromisso, para que seja um lugar de democracia renovada, ética, diária. (AGOSTINHO,2010, p.101)

Isto é, construir com as crianças um espaço de diálogo e assim de mudança. O espaço na educação infantil é considerado um espaço que documenta, tendo em vista que tudo que é feito pelas crianças caracteriza o espaço como pertencente a elas. Sendo assim a organização dos materiais deve ser pensando para o alcance das crianças, como a colagem dos materiais na parede na qual evidencia a autonomia das crianças, pois concordando com Agostinho (2014, p.1137) “ao exercitarem sua autonomia, expressarem seus pontos de vista e negociarem a estruturação de seus mundos de vida, as crianças visibilizam sua capacidade e interesse em participar”. A escolha dos materiais utilizados na educação infantil tem que oportunizar experiências inovadoras para as crianças, ao que se refere à dimensão dos materiais, sentido, toque, textura, traço, sons, isto é favorecer a vivência das crianças de forma rica através de diversos materiais pensados em sua integralidade para as próprias, mas ainda se percebe que

(...) são eles que controlam os tempos e os espaços das aprendizagens, ensinam temas abstratos por meio de atividades descontextualizadas e realizam uma ação educativa fundamentalmente moralizadora. Mesmo com as mudanças pedagógicas implementadas nos últimos anos, as escolas conservam esta lógica específica de socialização e defendem apenas um modo de ser, de pensar, de responder, isto é, apenas uma forma de cultura que é reconhecida como “a legítima”. (BARBOSA,2007, p.1071)

Os espaços, tempos e materiais na educação infantil abre diversas possibilidades para as crianças exercerem sua autonomia na modificação dos espaços, assim como também de se sentir integralmente pertencente ao ambiente educativo, na qual

documenta a vida dos pequenos e suas ações, bem como os materiais devem ser utilizados de diversas formas. O tempo deve ser estruturado de forma que seja flexível com base no ritmo das crianças evidenciando que são singulares e fazem descobertas que demandam tempo no processo pedagógico.

2.2.4. As linguagens das crianças

Os ricos e diversos modos comunicacionais pelos quais as crianças se expressam revelam suas formas de serem e estarem e apresentam a sua participação no convívio social na educação infantil com outras crianças, sendo assim é imprescindível perceber as diversas linguagens das crianças para potencializá-las e visibilizar suas múltiplas formas de ser e de estar. Porém entende-se que

Olhar para a criança no sentido de percebê-la inclui não só a recepção da linguagem, mas principalmente a compreensão de que a expressão do outro/criança se orienta pelas próprias intenções colocadas na relação comunicativa, acompanhada de diversas expressões corporais, gestuais e faciais. (BUSS-SIMÃO e ROCHA, 2017, p.89)

Ou seja, é olhar para a integralidade das crianças, no sentido de compreendê-las como sujeitos completos que verbalizam e comunicam a todo momento. O movimento de fala e escrita de forma descontextualizada não é suficiente quando se refere às vozes das crianças e suas formas de participação. Interações, brincadeiras e linguagens estão presentes constantemente na vida dos pequenos.

Relacionado aos movimentos corporais das crianças como forma de participação, se compreende como uma linguagem rica, pois as crianças comunicam através de diversos movimentos, pela qual as mesmas dão significados, de acordo com Agostinho (2016, p.77) “o corpo das crianças, com sua comunicação e expressões, é um meio de conhecimento de seus pontos de vista. Buss-Simão (2016) ainda completa quando se refere que insistir em atribuir uma “função pedagógica” ao movimento do corpo limita suas possibilidades e dificulta que as crianças recriem, e assim os pequenos perdem a oportunidade de se expressar e de se movimentar de forma livre, sendo assim a linguagem corporal das crianças se perde e conseqüentemente a sua participação.

Ainda sobre as linguagens das crianças também é essencial compreender que a falta da verbalização, assim como a do gesto não é um significado vazio em si mesmo, isto é, o silêncio também é uma forma de expressão das crianças que necessita ser reconhecido. Concordando com Agostinho (2010) enfatiza-se o valor que deve ser dado aos modos particulares de cada criança, em outros termos as crianças são sujeitos singulares e isso requer respeito e silencia como um sinal comunicativo sobre o interior de cada sujeito, ainda segundo Barbosa (2007, p.1069) “Quer numa linguagem conhecida e facilmente decodificável, quer numa das suas múltiplas linguagens, com a escola ou os professores escutando-as ou não, elas manifestam as suas singularidades”.

Os sentimentos das crianças também é uma forma de linguagem, isto é a expressão delas é um meio de participação que revela o bem-estar ou uma queixa referente ao momento vivenciado pelas crianças, isto significa que conforme Agostinho (2010, p.110) “o humor como forma de explicitar e viver a alegria e interrogar a vida com um pensamento interrogador de certezas; as culturas da infância como constituidora de sua identidade geracional e suas produções culturais”.

Outra forma de linguagem das crianças é o desenho, recurso rico para compreender diversas questões das crianças, sendo um bem comum o imaginário infantil com a realidade, ou seja, algo concreto que faz parte do contexto das crianças. Segundo Finco (2015, p.238) “desenhos, pinturas palavras, movimentos, dobraduras, modelagens, montagens, dramatizações, colagens, esculturas, músicas, o que a conduz a uma ampla possibilidade de expressão e de criatividade”, com isso cabe ao adulto procurar dá sentido as diversas linguagens das crianças e reagir devidamente, “pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições”, conforme apontam Barbosa e Richter (2010, p.87).

As reuniões presentes nos modelos educacionais italianos, também é uma das formas de fortalecer a participação das crianças, pois elas falam e são ouvidas e assim são construídas perspectivas diferentes de cada criança, na qual a troca se torna importante nesse processo de participação. Porém de outra maneira

As assembleias, votações em que todas as crianças têm de estar juntas e ao mesmo tempo, guiadas pelo adulto, entre escolhas que nem sempre são as que teriam ou dariam, constituem-se práticas que, muitas vezes, não veem sentido, mas que atendem ao programa educativo imposto. (AGOSTINHO,2010, p.103)

Logo se percebe que os padrões adultocêntricos ainda estão intrínsecos nos modelos educacionais de tal forma que o desempenho de votações e assembleias pelas crianças são limitados por falta de preparação e oportunidade.

2.2.5. A escuta das crianças

Compreender as infâncias e suas singularidades é constantemente ressignificar as formas pedagógicas de trabalhar com crianças pequenas, para isso tornam-se necessário a busca de pedagogias que sejam a favor da participação das crianças, sendo que para Buss-Simão e Rocha (2017, p.91) “o esforço consiste em estabelecer uma pedagogia que tome a infância como pressuposto e que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem.”

Com isso a pedagogia da escuta se propõe a ter como principal as vozes das crianças, tendo em vista que o exercício de escutar o outro não é fácil, mas é um desafio diário sair de uma posição adultocêntrica e está aberto a mudanças, pois a arte de escutar, de perceber, de reconhecer o lugar das crianças, como central na educação infantil se deve ao fato que de acordo com Agostinho (2014, p.1130) “as crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las”. Ouvir o ponto de vista das crianças é abrir espaço para a construção de um espaço na qual a democracia esteja presente e se torne coesa na educação infantil.

Ainda sobre a escuta das crianças, este exercício abre a oportunidade para o desenvolvimento do indivíduo e também profissional. A instituição educativa tem essa função de acolher as crianças e assim aprender com elas, isto significa que é preciso estar aberto ao outro, construir uma relação, e compreender as diferenças quando as crianças opinam sobre seus pensamentos e assim é construída uma pedagogia da escuta, isto significa, baseado em Barbosa (2007, p.1078) tratar “o conhecimento como sendo uma construção, que tem uma perspectiva provisória, e não como a transmissão de um corpo de saber verdadeiro que uniformiza o “outro”.

Romper com uma educação tradicional que visa a repetição a centralidade no adulto se faz necessário, dessa maneira a participação das crianças dentro dessa

pedagogia da escuta se dá através da relação social dos indivíduos e da criança como centro do seu processo educativo, com isso contempla que

A Sociologia da Infância tem somado esforços no sentido de desenvolver teórica e metodologicamente conhecimentos que visibilizem as crianças e as suas infâncias, considerando-as como atores sociais, na busca da compreensão do social, através das e com as crianças. Assim, contribui para a Pedagogia da Infância, no sentido de pensar o “ofício de criança” nas creches e pré-escolas. (AGOSTINHO, 2010, p.10)

Dessa forma há uma necessidade de uma reformulação das propostas para a educação infantil, ao que se refere a uma intencionalidade do currículo na qual pense sobre uma pedagogia que compreenda as crianças pequenas como co-estruturas de suas experiências no cotidiano institucional por meio da socialização, isto é, a instituição para crianças pequenas, sua visão e estratégias, assim como nos modelos italianos, tem ajudado a pensar projetos para a infância que sejam capazes de flexibilizar a autoria de um projeto criativo na qual pense na centralidade da ação ativa das crianças.

Pensar um currículo flexível exige enxergar a criança pequena como possuidora de muitas potencialidades, e surpreendentes competências, co-estrutora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil e produtoras de cultura. (FINCO, 2015, p.234)

Barbosa e Richter (2010, p.91) complementa que

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizado.

Dessa maneira, as crianças transitam em sua maioria da instituição educativa para a casa, ou seja, esses dois espaços são os mais frequentados pelas crianças, com isso percebe-se que o cotidiano das crianças pequenas se dá através das práticas educativas e familiares. Ao que se refere às práticas educativas Carvalho e Fochi (2017, p.27) especificam que “os processos de construção de conhecimentos pelas crianças pequenas nas instituições de educação infantil devem ocorrer por meio da participação efetiva delas nas práticas cotidianas”. Isto é designado como uma pedagogia do

cotidiano na qual entender como é a vida das crianças, como elas pensam, como é a relação delas com outros grupos, compreender suas culturas, como é as suas formas de agir e percebê-las como um grupo geracional na estrutura social.

CAPÍTULO 3 - PARTICIPAÇÃO INFANTIL: AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como foco apresentar o percurso metodológico da pesquisa, assim como também a caracterização dos participantes e as análises de acordo com o questionário, respondendo assim os objetivos específicos na qual se pauta esse trabalho.

3.1 Percurso metodológico

O caminho trilhado para a construção deste trabalho se deu com o início de um levantamento bibliográfico, por meio de uma pesquisa qualitativa. Com isso foram coletados no banco de teses e dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Repositório Institucional da Universidade de Brasília temas que se refere à participação na educação infantil.

A pesquisa toma como recorte temporal, os anos entre 2015 a 2019, contemplando assim a produção dos últimos 5 anos. Na plataforma da CAPES foram encontrados no total 39 trabalhos, na SCielo sete textos e também no Repositório Institucional sete produções, totalizando 53 trabalhos. Porém, apenas nove produções contribuíram de forma significativa para o aporte teórico deste trabalho, pois apenas os mesmos foram satisfatórios para o tema sobre a participação infantil. Além disso, também se encontrou nos autores como Agostinho, Barbosa, Buss-Simão, Qvortrup, Sarmento, Tomás e entre outros suportes teóricos para dialogar sobre a participação na educação infantil.

Tal tema surge de uma inquietação, ainda que muito primária, que se volta para a participação na educação infantil e como a prática docente interfere nessa relação, com isso percebe-se que muito ainda se pode explorar sobre a temática apontando a necessidade de maior diálogo com a sociologia da infância. O intuito inicial deste trabalho era realizar através de uma pesquisa de campo em um Jardim de Infância do Distrito Federal observações sobre a participação infantil na pré-escola, no entanto, o mundo e o Brasil foram surpreendidos com a pandemia causada pela COVID-19¹ e com

¹A COVID-19 é uma doença causada por infecções respiratória que foi descoberta em 31 de Dezembro de 2019. A contaminação ocorre por gotículas respiratórias ou contato físico. As formas preventivas para o vírus é lavar as mãos, utilizar máscaras, evitar o contato pessoal, utilizar álcool em gel e entre outros. No Brasil cerca de 15.669.414 de pessoas já se contaminaram com o vírus, sendo que 32.705 pessoas são

isso desde março de 2020 todas as atividades escolares foram suspensas, devido ao estado de emergência do país. Foi decretado o isolamento social e a pesquisa tomou outros rumos por motivos de segurança acerca da saúde de todos. Dessa forma foi utilizado um questionário online destinado a professoras (es) de creches e pré-escolas na qual ficou disponível no período de setembro a dezembro de 2020 afim de ampliar o recebimento de respostas. O questionário foi divulgado em diversas redes sociais, era composto por 22 questões sendo 6 abertas e 16 questões fechadas, e o tempo estimado para o preenchimento era em torno de 15 minutos.

As perguntas que situaram o trabalho se deram através da identificação da caracterização do participante; formação inicial; questionando se durante a graduação houve a possibilidade de cursar disciplinas relacionadas a infância e/ou educação infantil; assim como foi perguntado sobre a área de atuação atual; o tempo de trabalho na educação infantil; o tipo de instituição em que atua; qual região do país que mora; cidade em que a instituição está localizada; compreensões acerca da educação infantil; docência na educação infantil; as formas de relação estabelecida com as crianças; entre outras que pudessem fornecer indicativos sobre a escuta e participação das crianças nas instituições educativas.

3.2 Caracterização dos investigados

O quadro 1 e quadro 2 com o panorama geral dos entrevistados foi gerado com base nos dados do formulário do Google destinado aos participantes. O questionário alcançou 31 profissionais, sendo que a idade varia de 21 a 54 anos. Relacionado ao sexo há apenas 1 profissional do sexo masculino, com isso percebe-se a forte predominância de mulheres na atuação desta etapa da educação básica. Em relação à formação dos participantes, a maioria cursou especificamente pedagogia, atuam nas creches e pré-escolas e a maioria cursou alguma disciplina relacionada a educação infantil. Também em sua maioria os participantes são da região do centro-oeste e do sul. O tempo de atuação dos professores na educação infantil varia de 1 a 18 anos, sendo válido relatar que 1 participante mencionou mais o menos 5 anos de atuação e 1 participante comentou que atuou 11 anos fragmentados e desses 11 anos 3 anos foram de trabalho

infectadas por dia, enquanto no mundo já existe dados que comprove a contaminação em massa de 16.609.594 pessoas e casos diários de 539.662 pessoas com a COVID-19. (Fonte: <https://dadoscoronavirus.dasa.com.br/> e <https://coronavirus.rs.gov.br/>)

consecutivos. É exacerbado que a instituição que os profissionais trabalham é de caráter público.

Quadro 1- **Panorama Geral dos entrevistados com perguntas e respostas**

Perguntas	Idade	Gênero	Formação	Durante a graduação cursou disciplinas relacionadas a infância e/ou educação infantil?
Respostas	Varia de 21 a 54 anos	Feminino 30	Bacharelado com complementação pedagógica 2	Sim 30
			Magistério 4	
		Masculino 1	Normal 3	Não 1
			Outra licenciatura 4	
			Pedagogia 27	

Fonte: Autoral

Quadro 2 - **Panorama Geral dos entrevistados com perguntas e respostas**

Perguntas	Área de Atuação	Há quanto tempo atua na educação infantil?	A instituição em que você trabalha é pública ou privada?	Qual região do país você mora?
Respostas	Creche 3	Varia de 1 a 18 anos	Pública 24	Norte 0
	Pré-Escola 16			Nordeste 2
			Creche e Pré-Escola 12	Privada 7
	Centro Oeste 21			

Fonte: Autoral

Foram criados nomes fictícios para se referir as respostas, mesmo tendo em vista que o questionário não solicitava a identificação dos participantes. Também não foi necessário contato com nenhum participante que gostaria de continuar contribuindo com a pesquisa, pois as respostas foram consideradas densas e satisfatórias para análise. No Anexo II é possível verificar o nome fictício de cada participante, assim como a idade, região, cidade, área de atuação, tempo de atuação na educação infantil e instituição.

3.3 Compreensões acerca da participação infantil

Diante das compreensões sobre a participação infantil dos participantes, buscou-se identificar momentos de participação das crianças ou identificar como os profissionais compreendem a participação infantil. Percebe-se que a maioria dos professores indicam que a educação infantil é uma etapa primordial na vida das crianças, na qual elas perpassam pelo processo de socialização, além de ser uma fase de desenvolvimento integral das crianças. Alguns ainda compreendem a educação infantil como espaço para troca entre as crianças, compreendendo a importância da participação infantil. Neste sentido cabe destacar a fala de Bárbara quando pontua que:

A educação infantil é o momento de mostrar outro espaço para criança, além daquele vivido no seu lar. Um espaço amplo, diversificado, com diferentes crianças e culturas. É explorar esses cheiros diferentes, é construir junto e ao mesmo tempo observar as crianças construindo sozinhas em suas culturas de pares. É dar visibilidade e voz para seres tão pequenos, que estão no processo de afastamento dos pais e possuem toda capacidade para serem ativos e participativos. É a beleza de viver o social, conhecer o outro, tocar o outro, ouvir o outro, sentir sabores e texturas diferentes. A educação infantil é o universo do brincar, sem as amarras do mundo adulto e com toda a leveza e perspicácia da criança.

Em similaridade com Bárbara, Beatriz pontua seu entendimento sobre educação infantil como espaço que pode “*permitir à criança vivenciar o que lhe é de direito. É dar vez e voz à criança*”. Embora Bárbara e Beatriz tragam elementos acerca da compreensão sobre esta etapa da educação básica, reconhecendo a visibilidade das crianças no espaço educativo, também como um direito, as professoras usam o termo “dar voz as crianças” e com isso demonstra um equívoco acerca do entendimento de que as crianças já têm voz, sendo necessários os adultos reconhecerem essa voz, superando, assim, com concepções adultocêntricas e considerando de fato o ponto de vista das crianças nos processos participativos e educativos. Conforme pontua Graham e Fitzgerald (2010) a participação não está arraigada apenas a escutar as crianças e suas vozes, mas delas se colocarem como forma de se descobrirem e negociarem a existências delas no mundo.

Bárbara menciona novamente o termo “*dar voz ao estudante*” ao responder à pergunta sobre o que compreende como escuta na educação infantil, trazendo uma perspectiva de não reconhecimento sobre a voz das crianças, assim como também

usando o termo de estudante, desconsiderando os temas específicos da área de educação infantil. .

Já Carla e Paula pontuam que a educação infantil é a “*base de uma boa educação futura e a base para que haja uma boa alfabetização*”. Embora a educação infantil seja a primeira etapa de formação básica das crianças de forma integral, conforme previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fator mencionados nas respostas de outros entrevistados, percebe-se que no posicionamento de Carla e Paula ainda é constante a definição sobre a educação infantil como o preparo para o futuro em forma de escolarização precoce das crianças, em consonância com Barbosa (2007) questiona-se como é possível reconhecer as crianças e perceber as infâncias, tendo em vista que os espaços educativos estão focados na escrita e repetição de nomes e atividades desenvolvimentistas que precisam de um resultado eficaz a curto prazo como preparação exacerbada para o futuro das crianças, enquanto cidadãos adultos.

Ainda sobre a definição sobre a educação infantil, Helena contribuiu com uma visão distinta, caracterizando como “*fase que antecede a alfabetização propriamente dita, mas a sua importância é muito incompreendida pela sociedade*”, contribuindo para pensar a educação infantil como a fase para as crianças viverem múltiplas experiências como ativas e sujeitos de direitos no mundo social.

Os professores Isabela e Gabriel definem a educação infantil como “*espaço onde a criança convive com outras crianças e desenvolvendo suas habilidades entre pares*”; e “*como um momento para aprofundar o processo de socialização das crianças, desenvolvimento motor e sensorial, bem como de consolidação da expressão do Eu em sua vivência no plano terreno*”, consolidando a compreensão da educação infantil como espaço de trocas coletivas e da socialização, na qual as crianças aprendem a se comunicar e trocar experiências entre pares. De acordo Tomás (2007), as crianças reconhecem a opinião do outro, e Agostinho (2010) acrescenta que o trabalho em pequenos grupos dá a oportunidade dessa troca entre as próprias crianças de se perceberem e se envolver no processo de socialização.

A definição da educação infantil por Joana como “*espaço de cuidado, brincadeira e educação*” e de Eduarda “*um ato de cuidar, educar, zelar e mobilizar*”, traz uma percepção de cuidados que a educação infantil deve ter no trabalho com crianças, e conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ,a educação infantil é a primeira etapa da educação básica que visa a formação das crianças de forma integral e com isso

o cuidar é um elemento importante que envolve responsabilidade e dedicação de cada profissional de reconhecer esse ato como específico da educação com crianças pequenas.

Acerca do entendimento dos professores sobre a participação infantil, Ester pontua que *“é dar a criança a oportunidade de dizer ou demonstrar o que ela deseja fazer e o que ela já sabe fazer”* e descreve que *“é a criança optar pelo que deseja aprender e como”*. Aqui nota-se que as profissionais entendem a participação infantil como espaço de escuta sensível as crianças, que segundo Agostinho (2015) compreende um dos aspectos centrais para a participação, uma vez que esta deve ser um processo de construção capaz de escutar as crianças e com isso criar um espaço de acolhimento a opinião das mesmas, criando um ambiente colaborativo mediado pelo profissional com base no interesse das crianças, conforme aponta também Paniagua e Palácios (2007).

Bárbara e Maria expõem seu entendimento sobre a educação infantil tal como:

“É dar possibilidade para a criança se expresse, se manifeste através diferentes formas de expressão, tais como o choro, o riso, o desenho, a escrita. É permitir que a crianças exerçam os seus direitos.”
(Bárbara)

“Que a criança tem o direito de opinar em tudo que é feito ou preparado por elas, que ao mesmo tempo que são preparadas pra ouvir, nós como professores temos que dar espaços para elas falarem e opinarem sempre”. (Maria)

Dessa maneira as professoras trazem elementos importantes que devem estar presentes na educação infantil, como a expressão das crianças e a opinião, sendo apontado várias formas de linguagem das crianças na qual se considera como formas de participação das crianças conforme aponta Buss-Simão e Rocha (2017), pois as crianças comunicam algo a todo momento.

Alice, por sua vez, acrescenta que a participação infantil é *“deixar a criança se envolver de forma ativa no planejamento das atividades pedagógicas e na construção do processo de aprendizagem. Elas precisam ser ouvidas”*, Lorena segue a mesma linha de pensamento quando diz que *“envolver a criança em todo o processo, desde o processo de pensar no planejamento a sua execução a participação infantil deve ser levada com prioridade é através dessa participação que podemos fazer nossas avaliações e as possíveis interferências”*. Dessa forma as profissionais têm o olhar e o cuidado voltado para como o planejamento vai contribuir para a participação das

crianças, isto é, de acordo Buss-Simão e Rocha (2017) a intencionalidade pedagógica, ou seja, é planejar, executar, observar e rever com base em um objetivo para não se tornar vazio de significado.

Na mesma linha de pensamento de Lorena, quando Paula é questionada sobre o que entende que seja a escuta na educação infantil relata que: *“a escuta sensível não é só a verbal. Mas devemos estar atentos ao comportamento do discente, bem como a avaliação formativa, no intuito de olhar de forma diferenciada as necessidades que cada um necessita ser desenvolvido”*, com isso nota-se que ambas as participantes trazem a avaliação formativa como ponto chave para possíveis modificações de acordo com a singularidade de cada criança, isto é, segundo Agostinho (2014) é ouvir as vozes das crianças de forma a imputar a singularidade de cada sujeito.

Em relação ao entendimento sobre participação infantil de Alana, a mesma relata que *“é quando a criança está engajada na atividade. E isso ela pode demonstrar de diversas maneiras, desde a fala até o modo de olhar”*, Elaine descreve que é *“quando a criança consegue acompanhar as atividades, pode ser batendo palma, sorrindo, com olhar”*, e Alessandra também comenta que é *“a participação da criança nas atividades propostas pelo professor ou um projeto da escola num todo. É de extrema importância, pois acarreta vários tipos de desenvolvimento na criança, como a linguagem oral, interação Social, autonomia, respeito pelo outro e muito mais”*, percebemos então semelhanças nas três respostas, como o entendimento de ambas sobre a participação das crianças estar pautada na execução das atividades.

Embora as mesmas pontuem algumas linguagens de expressão das crianças que também é uma forma de participação, salienta-se a compreensão sobre fazer atividades e de tal elemento está presente na rotina das crianças, colaborando para pensar no grau dessas atividades como forma de expressão das crianças, tendo em vista que Tomás (2007) menciona as atividades como processos que fazem parte de modo ritualístico e por vezes manipulador.

Também sobre o que alguns profissionais responderam relacionado ao que entendem como escuta na educação infantil, sendo eles Joana que declara: *“observando a aparência corada e feliz, observando se a criança está com saúde, brilho nos olhos, entusiasmada”*, Tatiana que também aponta que é *“de suma importância para que a criança não seja bloqueada de se expressar”* e Gabriele relata que *“considerar a expressão das crianças”*, desse modo as investigadas trazem um aspecto primordial,

sendo ele a expressão das crianças, ou seja, é identificar através dessa linguagem como as crianças estão se sentindo e como reagem, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que garante o direito das crianças se expressar livremente. Buss-Simão e Rocha (2017) também realçam a contribuição sobre a expressão das crianças, que diz muito sobre como é a relação comunicativa entre pares e entre o próprio docente.

Alguns participantes também seguem a linha de consciência quando indicam a roda de conversa como um fator para escutar as crianças, que com base em Agostinho (2009) é legitimar o pensamento, opinião e os pontos de vistas pelas crianças como forma de expressão. A roda de conversa não é o único recurso que deve ser utilizado, mas investir tempo em escutar as crianças é contribuir para um espaço que seja mais democrático e de diferentes posições. Neste sentido Alice destaca a necessidade de estar “*atenta e sensível às especificidades das crianças e suas infâncias*”, pois as crianças de fato são únicas e diferentes.

Relacionado à que momentos os profissionais indicariam que as crianças participam nas creches e pré-escolas Bárbara traz:

“As crianças podem participar de todos os momentos, desde que haja abertura. Elas podem escolher o cardápio, escolher as atividades do dia, expressar suas opiniões acerca de algum assunto, fazer parte de mini fóruns de discussões sobre assunto importante a elas. Criar meios para receber os alunos, para criar a própria decoração da escola, além de perguntar também no que elas querem participar e mudar na escola”.

Alguns professores mencionam que as crianças participam em “*todos os momentos*”. Em contrapartida, a participante Alana declara que: “*na minha, participação democrática, em momento nenhum. Infelizmente*”, desse modo inferimos que a instituição ainda precisa superar práticas adultocêntricas que não são capazes de reconhecer a participação das crianças no espaço que é delas. A educação infantil é uma etapa da educação na qual as crianças estão se descobrindo e a participação é um elemento essencial, pois é através da ação das crianças que é realizada a todo o momento que enxergamos a essência da educação infantil, conforme as entrevistadas Paula, Isabela, Talita, Rebeca, Júlia, Daniela Gabriele e Joana apontam. Porém a participante Alana vive uma realidade diferente, onde os pequenos não participam sob o olhar do adulto, no entanto é impossível as crianças não participarem em suas ações cotidianas, isto é as mesmas, apenas não estão sendo vistas em uma ótica vertical, ou

seja, há a presença da invisibilidade das infâncias e das crianças nesse contexto e de acordo com Canavieira e Barbosa (2017) as crianças estão privadas do seu exercício de participação, pois estão confinadas aos espaços sociais que é controlado pelos adultos.

Alice também contribuiu para pensar sobre o estilo do educador, quando responde: *“onde trabalho, as crianças sempre participam das atividades com a mediação e orientação dos professores. Elas têm pouca autonomia para realizar as atividades de forma livre”*, assim a prática pedagógica é muito diretiva e como consequência as crianças se tornam passivas no processo educativo quando deveriam ser consideradas ativas conforme aponta Agostinho (2016), quando afirma que as crianças devem ser atores sociais responsáveis pela construção de suas próprias vidas, imbuídas de autonomia e flexibilidade, assim como portadoras de direitos, sendo um deles a participação previsto nos documentos norteados da educação infantil como o ECA (1990) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Referente à questão norteadora sobre o que os profissionais conhecem acerca dos direitos das crianças, a maioria mencionou em peso o direito de *“proteção, segurança, alimentação, de uma família e de participar”*. Diante disso repara-se que os profissionais estão antenados sobre os direitos dos pequenos que são previstos pela Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989 conhecido pelos 3Ps, sendo eles o de proteção, provisão e a participação, sendo este, direito essencial para consolidação de uma maior visibilidade sobre a liberdade e opinião das crianças.

3.4A relação entre crianças e professor

Acerca da relação entre os educadores e as crianças, tendo em vista que o objetivo específico é compreender as relações entre o educador e as crianças, percebe-se que a maioria define ser professor na educação infantil como gratificante e também buscam em suas relações com os pequenos o respeito e a troca de aprendizagem. Além disso, priorizam a escuta nas relações com as crianças, contribuindo com a educação infantil no sentido de respeitar o outro como uma relação ética e profissional, assim como também ouvir as crianças de forma integral.

Ao que se refere à relação das crianças com os professores de creches e pré-escola, reparou-se que Alessandra aponta: *“Ser professor na educação infantil é ter responsabilidade, integridade, respeito e igualdade. Temos a responsabilidade de*

mediar situações que envolve tanto aprendizado como as emoções de forma lúdica algo que é muito empolgante. A cada dia vivemos algo novo. Muito gratificante “e Giovana menciona: *“É complementar e ajudar no desenvolvimento da criança, através de atividades pedagógicas e valorização do lúdico”*, com isso percebemos que o professor tem o papel de ser mediador das ações das crianças como forma de contribuir para a emancipação da sua autonomia. No entanto, para isso, conforme Barbosa e Richter (2015) relata, os diversos saberes dos docentes possibilitam enriquecer e ampliar o currículo que é vivenciado pelas crianças no cotidiano institucional, sendo que é papel dos professores buscar essa fonte de conhecimentos prévios. Assim como também a brincadeira, o lúdico é uma linguagem das crianças que expande o seu universo imaginário que também possibilita experiências entre pares.

A investigada Alana descreve que ser professora de pequenos *“É ser observador, é ser mediador de propostas, explorador de emoções, instigador de curiosidades”*, sendo assim, conforme Agostinho (2010), a observação, a escuta, a conversa e a documentação são apresentados como indicativos ricos para intervenções pedagógicas e também expressa a intencionalidade pedagógica, além de ser um recurso capaz de dar suporte para lembrar situações ocorridas.

Já Wanessa define o que é ser professora na educação infantil como *“ser uma referência, um modelo a ser imitado”*, contribuindo para reflexões acerca do adulto referência, ou seja, as crianças se habituarem a ter alguém a quem recorrer quando preciso, modelo distinto do adultocentrismo que visa apenas o adulto detentor do saber.

Relacionado a um viés de cuidado e proteção, que é um direito das crianças de acordo com o ECA de 1990 e Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989, sendo que Buss-Simão e Márcia (2019) também apontam sobre o controle dos corpos através do cuidado com crianças pequenas, Helena define *“É cuidar, é amar, é respeitar”*, Sara *“É ser pacientes, dedicado e amar o que faz”* e Joana *“É cuidar e educar as crianças pequenas”*. Nestas falas notam-se uma romantização da educação infantil na tentativa de cobrir o controle sobre as crianças, que afeta a sua participação.

Com base na questão de como tem sido a relação estabelecida entre as crianças e o professor, 6 (seis) dos investigados mencionaram que tem se firmado com respeito e alguns investigados apontaram que a relação com as crianças tem sido de muitas trocas e aprendizados constantes. De acordo com Agostinho (2010) o professor de fato deve estar em constante busca de conhecimento, e para isso é necessário que o docente tenha

um espírito de pesquisa e experimento, pois as infâncias e as crianças são diversas, o que instiga a maior apropriação e busca por novos ares. Também é crucial que as relações travadas entre crianças e adultos sejam de respeito, com a escuta sensível, consolidando assim uma pedagogia da escuta, que conforme Barbosa (2007) desenvolve o conhecimento como sendo uma construção, isto é, dando visibilidade às crianças de forma respeitosa e compreendendo o seu lugar no mundo social para que a participação e a troca entre professores e crianças se tornam ricas.

Também ao que se refere à prioridade que os professores investigados dão na relação entre as crianças, alguns dos investigados trazem em suas respostas “*o respeito, a afetividade, o olhar, a empatia*”. Sendo assim verifica-se que os professores estão atentos as questões emocionais das crianças, como a afetividade, ou seja, o vínculo que é estabelecido, o olhar também como forma de respeito, e também priorizando uma das linguagens das crianças, na qual as crianças também participam. Outros participantes contribuem respondendo que priorizam “*o diálogo, ouvir as crianças, a plena atenção, a escuta sensível*”. Graham e Fitzgerald (2010) reforça que a participação das crianças não está voltada apenas para escuta e ouvir as vozes e opiniões das crianças, para além disso, está no processo das próprias crianças descobrirem e negociarem o que é de interesse das mesmas.

3.5 Rotina, Planejamento e Participação

Diante das respostas dos participantes referente à rotina, planejamento e participação, tendo em vista que este item tem como um dos objetivos específicos entender como as rotinas são estabelecidas com base na prática docente, inferiu-se que a maioria percebe a rotina dentro do espaço educativo como rígida, assim como também não tem autonomia para modificações no cotidiano. Em sua maioria os participantes apontam que as crianças sugerem ir ao parque, isto é brincar de forma mais livre. Os profissionais mencionam também que a observação, o registro e a avaliação são elementos do planejamento crucial. Sendo assim a educação infantil deve proporcionar as crianças um espaço flexível ao invés de rígida, e o professor deve buscar autonomia para modificar os espaços e as rotinas. A educação infantil de fato necessita de observações e registros para reflexões e estudos sobre a infância.

Relacionada a como os profissionais percebem as rotinas nas instituições educativas, percebe-se que alguns professores enfatizam a rotina rígida, tais como:

“São rígidas e nem sempre flexíveis. As escolas montam suas rotinas muitas vezes pensando nos espaços abertos que precisam ser compartilhados entre as turmas “. (Bárbara)

“ Não priorizam a criança como a gente e protagonista”. (Talita)

“Muitas não olham para a infância e para o indivíduo-criança como para alguém já cheio de necessidades e oportunidades: entendem apenas que ele é algo a ser moldado, mudado. Grande engano. O ser humano, ainda que em início de desenvolvimento, é uma individualidade que clama por se manifestar e existir neste momento da Realidade: precisamos de acolhê-lo, não sufoca-lo.” (Gabriel)

“Na rede privada, sinto que há um encurtamento da infância. Forçando as crianças a se alfabetizarem cedo demais. Vejo a rotina apressada e não com calma e no ritmo das crianças.” (Alana)

“Pouco flexível. Muito atrelada aos horários definidos para cada atividade.” (Alice)

Com isso observa-se na resposta de todos os participantes que há, a forte presença da rotina mecânica, na qual não prioriza a centralidade nas crianças, tornando monótonas e repetitivas, conforme pontua Barbosa (2013) a “ausência de tempo” é o fato de que os professores precisam acelerar a rotina de acordo com o que a instituição educativa impõe. A falta de tempo para um olhar mais singular para a demanda de cada criança, não há flexibilidade em relação a modificação das rotinas de acordo com o ritmo das crianças, são resultados de tempos e espaços que estão cercados de atividades escolarizadas que visam muito pouco a integralidade das crianças para além de uma formação para o futuro.

Sobre a questão acerca das sugestões e modificações na rotina, de forma geral, os participantes mencionaram que as crianças sugerem ir para o parque e brincar, desse modo a educação infantil deve ser vista como um espaço lúdico com um amplo olhar para as crianças e as infâncias, que seja capaz de valorizar o brincar como um direito essencial. De acordo com a BNCC de 2017 destaca-se que quando as crianças estão modificando as rotinas estão sinalizando a sua autonomia e as suas vozes como forma de participação. Também sobre a escuta sensível das sugestões das crianças nos espaços, entende-se que nas respostas de alguns entrevistados, é apontado que as crianças não fazem sugestões de modificação das rotinas e que a instituição educativa não dá o espaço para que isso aconteça, enfatizando a falta de uma construção com as crianças e também da instituição com os próprios professores.

Já na pergunta relacionada se os professores têm autonomia e flexibilidade para organizar a rotina das crianças foi surpreendente, pois alguns participantes afirmaram que “*não*” tem autonomia para organizar as rotinas das crianças, dessa maneira infere-se que as instituições educativas são rígidas. No entanto o professor deve ser capaz de reconhecer a sua autonomia dentro do espaço educativo, pois é ele que tem conhecimento sobre o que acontece dentro do espaço.

Ainda sobre a mesma questão Carla diz “*Sim. Eu escolho a hora de aplicar as atividades, a hora de ir ao parque e a hora de brincar em sala*”, Beatriz “*Tenho autonomia. Estipulo o tempo da rodinha e assembleias. O tempo do brincar. O tempo dos agrupamentos para as experiências. O tempo da higiene. O tempo do lanche*” e Helena “*Sim. Priorizo a hora do relaxamento e as rotinas que são estabelecidas*”. Com base as respostas de Carla, Beatriz e Helena percebe-se que as mesmas sempre escolhem, isto significa que poucas ou nenhuma possibilidade é reservada a intervenção das crianças nas rotinas, pois não foi notado em nenhuma das respostas a presença da opinião das crianças contribuir para a modificação de tempos e espaços.

Ao que se refere a quais elementos são essenciais para o planejamento da ação pedagógica nas creches e pré-escolas, algumas investigadas apontaram “*o registro, a observação e a escuta sensível*” como elementos primordiais na prática docente, contribuindo para pensar a educação infantil como espaço que documenta a vida das crianças e que necessita de constantes modificações. Com base em Buss-Simão (2016) o registro pedagógico é importante, pois ele é capaz de desenvolver uma lembrança e a documentação dessas ações diárias que acontecem no cotidiano institucional, primordialmente dentro do espaço educativo torna uma ferramenta que auxilia a rememorar situações anteriores, assim como contribui para a reflexão do docente sobre a sua atuação com as crianças, na qual pode ocorrer alterações.

O registro juntamente com a observação também é um recurso pedagógico que potencializa a aproximação do professor relacionada a necessidades e interesse das crianças. A escuta sensível é um dos elementos mais importantes na educação infantil, pois de acordo com a ideia de Agostinho (2014) quando se ouve o ponto de vista das crianças, está de fato expandindo horizontes para que a escuta seja um lugar e espaço de democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que de forma muito primária, este trabalho contribui para a expansão de diálogos sobre a educação infantil, apoiando-se nos aportes da sociologia da infância campo que ainda precisa de maior apropriação, principalmente na formação dos professores que trabalham com crianças pequenas.

Cabe ressaltar que os objetivos específicos deste trabalho visavam compreender as relações entre o educador e as crianças; identificar como os profissionais compreendem a participação infantil; entender como as rotinas são estabelecidas com base na prática docente, foram abordados desde a discussão teórica deste trabalho, assim como também nas análises realizadas com base no questionário respondido pelos docentes.

Em relação às percepções de como os profissionais compreendem a participação infantil, com base nas análises pode-se dizer que ainda é muito primário o conhecimento que os mesmos têm sobre as infâncias e as crianças de forma a considerá-las como sujeitos que participam de forma ativa. Dessa forma destaca-se que “o trabalho pedagógico da Educação Infantil se pauta em uma concepção de infância, elemento imprescindível ao refletir sobre uma proposta pedagógica” (MARQUES, p.155,2017). Também é necessário que os educadores sejam valorizados em creches e pré-escolas de forma a possuir autonomia para modificar as rotinas, e para isso é necessário

Construir propostas pedagógicas que integrem cuidar e educar, proteção e participação, e que potencializem diferentes formas de expressão, interação e acesso ao conhecimento, o que certamente demanda repensar as condições de trabalho docente (número de crianças por sala, reorganização de rotinas e espaços na instituição, garantia de tempo para planejamento, pesquisa e documentação, dentre outros) com vistas a viabilizar a proposta. (MARQUES, 2017, p.159)

Nesse sentido a preocupação de como as rotinas eram estabelecidas com base na prática docente, destaca-se que a estrutura, a prática pedagógica, o currículo para educação infantil deve ser reorganizado para melhor reconhecer a participação das crianças, assim como também as experiências dos pequenos. De acordo com a análise relacionada as rotinas, diversos indicativos foram dados sobre a falta de flexibilidade e

lacunas de espaços para valorizar a ação participativa das crianças. Para tanto se torna indispensável ampliar momentos lúdicos e livres com as crianças já que é o que elas mais solicitam. Em sua maioria os professores conhecem o direito das crianças, porém torna-se essencial que esses direitos sejam mais visíveis nas práticas, como o caso do brincar.

No intuito de compreender as relações entre o educador e as crianças considerou-se a necessidade da formação continuada dos professores como elemento crucial para desconstrução de posturas adultocentricas, isto é “promover de uma forma consistente mecanismo teóricos e práticos, junto do grupo social das crianças e dos seus principais interlocutores (pais, professores e pares) [...]”(SOARES; TOMÁS, 2004, p. 157), que permita visibilizar a ação das crianças, ou seja, a participação infantil, as trocas e negociações de forma a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e autônomas em processos de decisões.

Como sugestão para melhor relação entre instituição educativa e os pais das crianças, também é importante mostrar a ação pedagógica para os pais e/ou responsáveis, para fortalecer a parceria entre ambos, além de demonstrar a intencionalidade da educação das crianças pequenas, na qual é papel do pedagogo que estuda e se capacita para isso.

Compreende-se ainda que seria primordial que houvesse observações dentro do espaço educativo para melhor compreender como as crianças participam e também como são travadas as relações entre as crianças e os educadores de creches e pré-escolas, pois dessa forma se tornaria mais visível se as respostas dos professores do questionário condizem ou não com as práticas pedagógicas dos mesmos na instituição educativa, ao que se refere à participação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, maio 2014.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Revista das investigações às práticas**, v.6, nº1, Lisboa, 2016.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2010

ANGELO, Adilson de. Que infância, para que criança? Nas sendas da história. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 74-105, dez. 2008.

BARBOSA, M. C. S. RICHTER, S.R.S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. Campinas, SP: Edições **Leitura Crítica**, outubro, 2015.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, M. C. S. RICHTER, S.R.S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan. /abr. 2010

BARBOSA, M.C.S. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Teoria & Prática**. Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 de junho de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 de junho de 2021.

BRASÍLIA. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Convenção sobre o Direitos da Criança**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 16 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 de junho de 2021.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 de junho de 2021.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, v. 8, p. 184-207, 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia; Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **REVISTA EM ABERTO** - INEP, v. 30, p. 83-93, 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MAFRA-REBELO, Aline Helena. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 245-264, Oct. 2019 .

CAMPOS, Andréa; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância em Portugal. In Leni Vieira Dornelles e Natália Fernandes (ed.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 361-378, dez. 2017.

CARVALHO, R.S.; FOCHI, P.S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em aberto**, v. 30, n. 100, p. 23-42, set. /dez. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Infantil. Brasília-DF, 2018.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes**. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho, 2005.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Braga, n. 25, p. 183-206. 2007.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. Campinas, SP: Edições **Leitura Crítica**, outubro, 2015.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria; FARIA, Ana. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. Campinas, SP: Edições **Leitura Crítica**, Outubro, 2015.

GONZALEZ, Rita Maria Ribeiro. Muito riso, pouco siso? O momento da galhofa e os usos sociais da (in) visibilidade dos corpos por crianças em idade escolar num ATL. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 1-22, dez. 2008.

GRAHAM, Anne; FITZGERALD, Francis. O progresso da participação das crianças: explorando o potencial de uma atitude dialógica. **Childhood**, 17-343, 2010.

LIMA, J., Moreira, T., & Canhoto de Lima, M. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: OUTRO OLHAR PARA AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS. **Revista Contrapontos**, 14, 95-110, 2014.

MADEIRA, Rosa. A possibilidade de uma Cidadania da Infância descoberta nas entrelinhas. Revista eletrônica **Zero-a-Seis** nº 25 – jan. /jun. 2012 – NUPEIN/CED/UFSC.

MARQUES, Amanda. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação (UFES)**, 42(1), 149-162, 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (In) visibilidade das crianças e (n) as cidades: há crianças? Onde estão? **Foco**, vol.23, n.3, p.737-754, set. /dez. 2018.

PANIAGUA, G.; PALÁCIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Arned, 2007.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, Dec. 2010.

QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan. /abr. 2015

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Rev. Bras. Educ.** [online], vol.16, n.47, pp.323-332, 2011.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 137-162, jan. 2002.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO, M.; SOARES, N.; TOMÁS, C. **Participação Social e Cidadania Activa das Crianças**. Comunicação apresentada no Fórum Paulo Freire, Setembro, Porto, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In RODRIGUES, Davi (Org.) **Inclusão e Educação**. Doze Olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo. Summus Editorial, pp.141 -159, 2006.

SARMENTO, M; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.25, p. 83-206, 2007.

SBROION DE CARVALHO, R.; SOARES DA SILVA, A. P. A PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM FOCO: UMA ENTREVISTA COM NATÁLIA FERNANDES. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 1, p. 187-194, 12 jul. 2016.

SILVA, Tássio José da. Queremos o nosso playground! Participação e cidadania na infância: entraves e possibilidades. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 104-120, julho/dezembro, 2015.

SOARES, N. F. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12,2005.

TOMÁS, Catarina; GAMA, Ana. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In: **Anais. Educação, Território e (Des) igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação**. Portugal, 2011.

TOMÁS, C. Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, ano 22, n. 78, p.45-68, jul. /dez. 2007.

ANEXO I**Questionário Para Professores Da Educação Infantil**

1. Idade
2. Gênero
 Feminino Masculino
3. Formação
 Magistério
 Normal
 Pedagogia
 Outra licenciatura
 Bacharelado com complementação pedagógica
4. Durante a graduação cursou disciplinas relacionadas a infância e/ou educação infantil?
 sim
 não
5. Área de atuação
 creche pré-escola creche e pré-escola
6. Há quanto tempo atua na educação infantil?
7. A instituição em que você trabalha é pública ou privada?
 pública privada
8. Qual região do país você mora?
 Norte
 Nordeste
 Centro-oeste
 Sudeste
 Sul
9. Em qual cidade a instituição em que você trabalha está localizada?
10. Como você define a educação infantil?
11. O que é ser professor na educação infantil?
12. Como tem sido estabelecida a sua relação de professor com as crianças?
13. Que aspectos você caracteriza ou prioriza na relação com as crianças?

14. Como você percebe a rotina nas creches e pré-escolas?
15. Você tem autonomia e flexibilidade para organizar a rotina das crianças? Se sim, quais modificações e organizações você prioriza na sua atuação?
16. O que você entende por participação infantil?
17. Em quais momentos você indicaria que as crianças participam nas creches e pré-escolas?
18. Você conhece os direitos das crianças? Se sim, quais?
19. As crianças costumam sugerir ou solicitar modificações na rotina? Essas solicitações são freqüentes? Exemplifique por favor.
20. Quais elementos são essenciais para o planejamento da ação pedagógica nas creches e pré-escolas?
21. Do seu ponto de vista como pode ser compreendida a escuta na educação infantil?
22. Você poderia continuar contribuindo com essa pesquisa? Se sim, poderia deixe o seu e-mail e/ou telefone (não se esqueça de colocar o DDD)

ANEXO II

Informações gerais com nomes fictícios

Nome	Idade	Região	Cidade	Área de atuação	Tempo de Atuação	Disciplinas sobre EI
Alana	27	Sudeste	São Paulo	Pré-Escola	6 anos	Sim
Alessandra	45	Sudeste	Uberlândia	Creche e Pré-Escola	15 anos	Sim
Alice	39	Nordeste	Caetité	Creche e Pré-Escola	18 anos	Sim
Ana	39	Centro-oeste	Ceilândia	Pré-Escola	1 ano	Sim
Barbara	34	Sudeste	Uberlândia	Creche e Pré-Escola	4 anos	Sim
Beatriz	42	Centro-oeste	BRASÍLIA	Creche e Pré-Escola	11 anos fragmentados, desses nos últimos 3 anos consecutivos	Sim
Carla	28	Centro-oeste	Distrito Federal	Creche e Pré-Escola	+/- 5 anos.	Sim
Clara	38	Sul	Matinhos PR	Creche e Pré-Escola	9 anos	Sim
Daniela	37	Sudeste	Uberlândia	Pré-Escola	10	Sim
Débora	37	Centro-oeste	Brasília	Pré-Escola	3 anos	Sim
Eduarda	54	Nordeste	Caetité/BA.	Creche e Pré-Escola	4 anos	Sim
Elaine	46	Centro-oeste	Plano Piloto	Creche	13 anos	Sim
Ester	39	Centro-oeste	Plano Piloto	Pré-Escola	1 ano	Sim
Gabriel	30	Centro-oeste	Brasília/ DF	Pré-Escola	2 anos	Sim
Gabriele	39	Sudeste	Uberlândia MG	Creche	12 anos	Sim
Giovana	33	Sudeste	Uberlândia	Creche e Pré-Escola	7 anos	Não
Helena	44	Centro-oeste	Ceilândia.	Pré-Escola	4 anos	Sim

Iarla	39	Sudeste	Uberlândia-MG	Creche e Pré-Escola	11 anos	Sim
Isabela	30	Centro-oeste	Brasília	Pré-Escola	6 anos	Sim
Joana	39	Centro-oeste	Brasília	Pré-Escola	4 anos	Sim
Júlia	21	Centro-oeste	Brasília	Creche e Pré-Escola	1 ano	Sim
Lorena	29	Centro-oeste	CEILÂNDIA	Pré-Escola	7 anos	Sim
Maria	26	Centro-oeste	Ceilândia	Pré-Escola	5 anos	Sim
Paula	42	Centro-oeste	Ceilândia DF	Pré-Escola	4 anos	Sim
Raquel	28	Centro-oeste	Samambaia	Pré-Escola	3 anos	Sim
Rebeca	21	Centro-oeste	Brasília	Creche e Pré-Escola	1 ano	Sim
Rosa	32	Centro-oeste	Brasília	Pré-Escola	5 anos	Sim
Sara	39	Centro-oeste	Brasília	Pré-Escola	6 anos	Sim
Talita	42	Centro-oeste	Brasília	Pré-Escola	2 anos	Sim
Tatiana	39	Centro-oeste	Centro de Brasília	Creche	12 anos	Sim
Wanessa	32	Centro-oeste	Gama-DF	Creche e Pré-Escola	10 anos	Sim