PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

O PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO CONSTRUÍDO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

EMILLYN ROSA

SÃO PAULO

2015

EMILLYN ROSA

O PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO CONSTRUÍDO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Práticas Educacionais.

Prof. Adriano Salmar Nogueira e Taveira, Dr. – Orientador

SÃO PAULO

2015

Rosa, Emillyn.
O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos. Emillyn Rosa. 2015.
141 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.
Orientador (a): Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira.

1. Creche. 2. Planejamento democrático e participativo. 3. Participação das crianças. 4. Concepção de criança. 5. Democracia.
I. Taveira, Adriano Salmar Nogueira. II. Titulo

CDU 372

EMILLYN ROSA

O PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO CONSTRUÍDO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Práticas Educacionais, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 14 de dezembro de 2015.

_____

Orientador: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira, UNINOVE

_____

Examinadora: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, PUC/SP

_____

Examinadora: Profa. Dra. Roberta Stangherlim, UNINOVE

_____

Suplente: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, UNINOVE

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao meu marido, namorado e amigo Sonny, o qual esteve presente em todos os momentos do processo dessa caminhada do mestrado, auxiliando-me e ando-me forças para continuar, fazendo possível essa trajetória.

Agradeço aos meus pais que sempre me apoiaram e incentivaram todas as minhas decisões, estando sempre dispostos a ajudar.

As minhas amigas e amigos que compreenderam o processo de dedicação aos estudos e direta ou indiretamente me auxiliaram com livros emprestados de bibliotecas, caronas, conversas, abraços, risadas e construção de conhecimento.

Ao município de Santo André que incentivou, ouviu e tornou viável a realização deste mestrado.

Aos colegas de curso que enriqueceram os encontros, deixando tudo mais divertido, e aos professores que muito me ensinaram fortalecendo e estabelecendo novos conhecimentos.

A professora Ligia Carvalho pelas considerações e apontamentos significativos; e a professora Luciana Giovanni, pelo aceite em participar da banca e dispor de seu tempo para dedicar-se à leitura desse trabalho.

Agradeço ao meu orientador Adriano Salmar pelos almoços, orientações e conversas; e à Olgair Garcia pelas valiosas contribuições.

Em especial agradeço à professora Roberta Stangherlim pelo apoio, paciência e valiosa colaboração em meu trabalho e minha pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire)

RESUMO

ROSA, Emillyn. **O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos.** São Paulo. 2015. 141 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015.

Esta dissertação teve como objeto de pesquisa o planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos de idade; seu objetivo foi analisar se é possível realizar um planejamento coletivo com as crianças; tendo como objetivos específicos investigar qual concepção de criança torna possível esse trabalho; e quais as estratégias que o professor pode utilizar para promovê-lo. A pesquisa foi realizada em uma creche municipal de Santo André – S.P (Brasil), nos momentos destinados à formação continuada em horário de trabalho, denominada Reunião Pedagógica Semanal (RPS). Contou com a participação de seis professoras, das quais duas foram observadas em suas práticas e participaram de devolutivas individuais. Para discutir concepções de criança e suas trajetórias na história e na educação, foram utilizados os autores: Priore (2013), Kramer (1995; 2006), Sarmento (2007; 2009), e Kuhlmann (2000). Os autores que deram o embasamento para o planejamento na Educação Infantil foram Ostetto (2015) e Redin (2013). Para a discussão sobre a escola democrática, estudamos os autores Freire (1996; 2001), Araújo (2002) e Romão & Padilha (1997). Para abordar a questão da participação das crianças utilizamos a autora Oliveira – Formosinho (2007; 2013), entre outros. A metodologia é qualitativa de acordo com Severino (2007), Luke e André (1986) e baseada nos conceitos de Freire (1996) de ação-reflexão-ação dos fazeres pedagógicos, tendo uma proposta de pesquisa-intervenção. As análises de dados foram realizadas de acordo com Franco (2012). A pesquisa obteve como resultado que a execução de um planejamento democrático e participativo com crianças de creche é possível, e que para isso se faz necessário que o professor conceba a criança como um sujeito capaz e de direitos, que também produz cultura, tendo como procedimentos metodológicos ações que permitam o desenvolvimento da democracia, sendo eles de escolha e de participação, promovendo a constante atuação das crianças como protagonistas.

Palavras-chave: Creche. Planejamento democrático e participativo. Participação das crianças. Concepção de criança. Democracia.

RESUMEN

ROSA, Emillyn. **La planificación democrática e participativa construida con niños de 0 a 3 años.** São Paulo. 2015. 141 f. Tesis de Maestría – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015.

Esta tesis tuvo como objeto de pesquisa la planificación democrática e participativa construída con niños de 0 a 3 años de edad, su objetivo fue analizar si es posible realizar una planificación colectiva con los niños; teniendo como objetivos específicos investigar cual es el concepto de niño que hace posible ese trabajo; y cuales son las estrategias que el professor puede utilizar para promoverlo. La pesquisa fue realizada en un círculo infantil municipal de Santo André – S.P (Brasil),en los momentos dedicados a la formación continua en horário de trabajo, denominada Reunión Pedagógica Semanal (RPS). Participaron seis profesoras, de estas, dos fueron observadas en sus prácticas y participaron de devoluciones individuales. Para discutir conceptos de niño e sus trayectória en la história y en la educación, fueron utilizados los autores: Priore (2013), Kramer (1995; 2006), Sarmento (2007; 2009), e Kuhlmann (2000). Los autores que dieron las bases para la planificación en la Educación Infantil fueron Ostetto (2015) e Redin (2013). Para la discusión sobre la escuela democrática, estudiamos los autores Freire (1996; 2001), Araújo (2002) e Romão & Padilha (1997). Para abordar la cuestión de la participación de los niños utilizamos la autora Oliveira – Formosinho (2007; 2013), entre otros. La metodologia es cualitativa de acuerdo con Severino (2007), Luke y André (1986) y basada en los conceptos de Freire (1996) de acción-reflexión-acción de las prácticas pedagógicas, teniendo una propuesta de pesquisa-intervención. Los análisis de datos fueron realizados de acuerdo con Franco (2012). La pesquisa obtuvo como resultado que la ejecución de una planificación democrática y participativa con niños de círculo infantil es posible y que para eso es necesario que el profesor conciba al niño como un sujeto capaz y con derechos, que también produce cultura, teniendo como procedimientos metodológicos acciones que permitan el desarrollo de la democracia, siendo ellos de elección y de participación, promoviendo la constante actuación de los niños como protagonistas.

Palabras clave: Círculo infantil. Planificación democrática y participativa. Participación de los niños. Concepto de niño. Democracia.

ABSTRACT

ROSA, Emillyn. **The democratic and participatory planning built with children 0 to 3 years.** Sao Paulo. 2015. 141 p. Masters Dissertation – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Sao Paulo, 2015.

This essay had as research objective the democratic and participative planning build with children from 0 to 3 years old, the main objective was to analyze if it is possible to realize a collective planning in association with the children; having as specific object to analyze which conception of children make this job possible; and what are the best strategy the teacher can use to promote it. The accomplish research was realized in a municipal school in Santo Andre/SP (Brazil), at times intended for continuing education in working hours, called the Week Educational Meeting (RPS). Was attended of 6 teachers, which two were observed in their practices and participated in individual fed back. To discuss child concepcions, their history and path in education, were used as base the following authors: Priore (2013), Kramer (1995; 2006), Sarmento (2007; 2009) and Kuhlmann (2000). The authors that gave basis to the planning in childhood education were Ostetto (2015) and Redin (2013). To a discusition about the democratic school, we studied the following authors Freire (1996; 2001), Araújo (2002) and Romão & Padilha (1997). To address the issue of children's participation used to author Oliveira – Formosinho (2007; 2013), among others. The methodology is qualitative according to Severino (2007), Luke and André (1986) and is based in the concepts of Freire (1996) action-reflection-action of educational doings, having a proposal for intervention research. Information analyzed were performed according to Franco (2012). The research had as result that the exection of a democratic and participatory planning with daycare children is possible, and it is mandatory that the teacher conceives the child as a capable and with rights person, which also produces culture, having as methodological procedures, actions that allow the development of democracy, namely choice and participation, promoting the constant performance of children as protagonists.

Key-words: Daycare. Democrative planning. Democracy. Children participation. Children conception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada da creche.....67
Figura 2 – Canto simbólico localizado na entrada da creche: casinha.....68
Figura 3 – Refeitório.....68
Figura 4 – Espaço para jogos.....69
Figura 5 – Horta.....69
Figura 6 – Espaço do ateliê..... 70
Figura 7 – Continuação do espaço do ateliê..... 70
Figura 8 – Parque coberto..... 71
Figura 9 – Parque aberto..... 71
Figura 10 – Ilustração da metodologia dos encontros e observações..... 75

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Nome das professoras e grupos.....88
Quadro 02 – Respostas sobre “concepção de criança” das professoras em RPS.....88
Quadro 03 – Respostas sobre “conceber a crianças como produtoras de cultura” das professoras nas reflexões em RPS.....89
Quadro 04 – Respostas sobre “ressignificação da concepção de criança” do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.....89
Quadro 05 – Respostas sobre “cantos simbólicos” das professoras nas reflexões em RPS.....93
Quadro 06 – Respostas sobre “participação das crianças no planejamento dos cantos simbólicos” das professoras nas reflexões em RPS.....94
Quadro 07 – Respostas sobre “roda de conversa” das professoras nas reflexões em RPS.....97
Quadro 08 – Respostas sobre “subgrupo” das professoras nas reflexões em RPS.....99
Quadro 09 – Falas e/ou situações sobre “escolhas” das professoras que participaram da observação da prática.....101
Quadro 10 – Falas e/ou situações sobre “votação” das professoras que participaram da observação da prática.....102
Quadro 11 – Respostas sobre “planejamento” das professoras nas reflexões em RPS.....104
Quadro 12 – Respostas sobre “conceito de planejamento”, retiradas do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.....104
Quadro 13 – Respostas sobre “ressignificação do planejar” retiradas do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.....104
Quadro 14 – Respostas sobre “a relação entre as crianças” retiradas do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.....104
Quadro 15 – Respostas sobre “diálogo com as famílias” retiradas do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.....105
Quadro 16 – Respostas retiradas do questionário para as professoras em RPS.....108
Quadro 17 – Respostas sobre “avaliação dos encontros” retiradas do questionário e das discussões em RPS.....111
Quadro 18 – Respostas sobre “autoavaliação” retiradas do questionário das professoras que participaram da das discussões em RPS.....112

LISTA DE SIGLAS

AAE – Agente de Apoio Educacional

ADI – Auxiliares de Desenvolvimento Infantil

AP – Assistente Pedagógica

APMI – Associação de Proteção à Maternidade e à Infância

CAPEs – Centros de Atendimento ao Pré-Escolar

CEFAM – Centro de Especialização Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEPEJAs – Centros Públicos de Educação de Jovens e Adultos

CESAs – Centros Educacionais de Santo André

CNAE – Campanha Nacional de Alimentação Escolar

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

CSE – Coordenadoras de Serviços Educacionais

DUE – Diretora da Unidade Escolar

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIFs – Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FASB – Faculdade de São Bernardo do Campo

FAB – Faculdade Brasil

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OMEP – Organização Mundial da Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

OT – Organização de Trabalho

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

SAM – Serviço de Assistência a Menores

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14
INTRODUÇÃO 18
CAPÍTULO 1 – CRIANÇA, QUAL É SUA HISTÓRIA? 22
1.1 BREVE PROCESSO HISTÓRICO DA CRIANÇA 22
1.2 O PROCESSO LEGAL E OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 31
1.3 A CRIANÇA SOB A ÓTICA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 39
CAPÍTULO 2 – PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO 47
2.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA 47
2.2 O ATO DE PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES 52
2.3 A PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO: O PROFESSOR E AS CRIANÇAS 57
CAPÍTULO 3 – A PESQUISA 64
3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA 64
3.2 A PESQUISA-INTERVENÇÃO 72
3.3 METODOLOGIA DA PESQUISA 76
3.4 ALGUMAS OBSERVAÇÕES A RESPEITO DO PROCESSO DA PESQUISA 78
3.5 COLETA DE DADOS EM RPS 79
3.5.1 Primeiro encontro 79
3.5.2 Segundo encontro 81
3.5.3 Terceiro encontro 83
3.5.4 Quarto encontro 83
3.5.5 Quinto encontro 85
3.5.6 Sexto encontro 86
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS 87
4.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA 88
4.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE PARTICIPAÇÃO 93
4.2.1 Cantos simbólicos 93
4.2.2 Roda de conversa 97
4.2.3 Subgrupo 99
4.3 ESCOLHA 101
4.4 PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO 103
4.5 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E PARTICIPATIVAS 107
4.6 REFLEXÃO SOBRE OS ENCONTROS 111

CONSIDERAÇÕES FINAIS 115
REFERÊNCIAS 119
APÊNDICE A – Modelos dos Termos de Livre Consentimento 125
APÊNDICE B – Slides utilizados nos encontros 127
APÊNDICE C – Questionários 138

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha caminhada e estudos em Educação em 2003. Ingressei no CEFAM Tereza Delta cursando, junto com o Ensino Médio, a modalidade de Ensino Profissionalizante em magistério. Vivenciei uma formação baseada em conceitos críticos e reflexivos que provocavam por meio das aulas uma forma analítica de interpretar as questões pedagógicas e principalmente sociais, tais como a política e a importância do papel do professor para a formação de sujeitos. É possível afirmar que as bases pedagógicas desse curso foram de qualidade e até hoje são base da minha concepção de educação. Em 2004 iniciei estágios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas escolas municipais e estaduais do município de São Bernardo do Campo no estado de São Paulo, o que me permitiu conhecer a prática nesses campos da educação.

Realizei minha graduação na Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB), ingressando (2007) no curso de pedagogia com habilitação em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão. Esse período foi de grande importância para minha formação, por se tratar de uma instituição que adota como instrumento de avaliação, resenhas, blogs e portfólios; tendo como premissa que a avaliação não pode ser pontual e classificatória, já que o processo e o desenvolvimento dos estudantes precisam ser avaliados como um todo. Tal prática coincidia também com a concepção de avaliação que a instituição abordava nas disciplinas do curso.

Durante a graduação fui estagiária em uma escola particular localizada no mesmo município atuando com crianças de 1 a 2 anos de idade. Logo após ingressei como estagiária na prefeitura do município de São Bernardo do Campo, selecionada por meio de um concurso público.

No último ano do curso de graduação, em 2009, iniciei meu trabalho como professora substituta concursada em Educação Infantil trabalhando por quatro anos, principalmente com crianças de 4 a 6 anos de idade.

Na prefeitura do município de Santo André, em 2012, assumi como professora eventual contratada em creche, atendendo crianças de 0 a 3 anos, durante um ano e meio. Após o término do contrato, ingressei como professora titular de Educação Básica, também por meio de concurso público, na mesma unidade escolar, assumindo o mesmo grupo e podendo assim concluir o ano e consequentemente o trabalho.

Atuei nesta mesma unidade escolar durante dois anos e nove meses, e foi durante esse período que pude aprimorar e dar os primeiros passos quanto às concepções e indagações que viriam a ser o foco da minha proposta de pesquisa para o mestrado.

Na busca por um enriquecimento de minha formação pedagógica, em 2013 cursei uma especialização em Arte na Educação em modalidade semipresencial, na Faculdade Brasil (FAB). Por meio dessa especialização aprendi novas formas de trabalhar a arte com as crianças e compreendi de forma mais detalhada os diferentes momentos da história da arte.

Durante a minha trajetória participei de diferentes formações, palestras, oficinas, workshops e cursos.

Em todo esse processo uma das indagações que me inquietava era o fato de que muitos professores utilizarem os mesmos projetos e procedimentos durante anos, lecionando para grupos diferentes, desconsiderando as peculiaridades de cada um. Em algumas escolas os projetos eram preestabelecidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, e consequentemente concretizados de forma repetitiva.

Foi exatamente trabalhando nessa escola que efervesceram minhas indagações e reflexões, pois acreditava que os projetos e seus temas deveriam surgir do interesse de cada grupo, e somente depois integrados pelo professor aos objetivos traçados no PPP. Desta forma seriam mais interessantes as propostas qualificando as atuações. Partindo dessas primeiras inquietações foi construindo e embasando conceitualmente minha concepção de planejamento democrático e participativo.

A partir de experiências e formações, venho refletindo, praticando e aprimorando ideias que colaboraram para o desenvolvimento da concepção que exponho nesta pesquisa. Como professora titular de sala consegui, com parceria, colocar em prática o que já havia construído como planejamento, durante dois anos e meio.

A participação em reuniões pedagógicas e as observações e sugestões nos planejamentos semanais durante o trabalho em creche, auxiliou na transformação e aperfeiçoamento da minha prática.

Durante algum tempo realizei minha prática baseada na investigação sobre a convivência com as crianças e o conhecimento de suas culturas para estabelecer os temas dos projetos que seriam realizados, isto me permitiu perceber que as crianças são capazes de opinar e escolher com propriedade.

Com base em novas indagações e inquietações comecei a refletir que o planejamento da rotina poderia ser realizado com a participação das crianças; assim, aos poucos coloquei em prática ideias que foram surgindo e se aprimorando durante o processo.

O contato diário com as crianças me auxiliou a compreender o quanto é importante para elas a participação e a oportunidade de serem ouvidas e, principalmente serem atendidas em suas ideias, interesses e sugestões. Por meio de observação, reflexão e registros, verifiquei que as experiências realizadas mediante uma aprendizagem significativa, prazerosa e intensa, desperta nas crianças mais interesse e, no coletivo um sentimento de pertencimento e colaboração ao oferecer a possibilidade de participar democraticamente de decisões.

Na reflexão sobre minha prática de construir com crianças de creche o planejamento das ações do dia, pude elencar quatro possibilidades de planejar em conjunto em uma relação dialética entre o professor, as crianças e os auxiliares. Essas possibilidades serão abordadas com maiores detalhes no capítulo 2: Planejamento democrático e participativo.

Ingressei no mestrado profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) em 2014, compondo a linha de pesquisa e de intervenção: metodologia de aprendizagem e práticas de ensino (LIMAPE) na Universidade Nove de Julho (UNINOVE). As disciplinas cursadas me auxiliaram para a formulação de novos saberes, contribuindo significantemente para a elaboração de minha pesquisa. Esta pesquisa é fruto de minha paixão pela Educação Infantil e interesse em trabalhar com as crianças por meio de práticas democráticas e participativas que as concebem como protagonistas.

Durante esse processo pude publicar dois capítulos de livro: *Tempo-Memória nos jogos, brinquedos e brincadeiras*, no livro *Tempo-Memória: Perspectivas em Educação*, de Ana Maria Haddad Baptista, Rosemary Roggero e Jason Mafra (organizadores); e *As potencialidades da construção coletiva e participativa do projeto político-pedagógico na Educação Infantil*, no livro *Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil*, de Ligia de Carvalho Abões Vercelli e Roberta Stangherlim (organizadores). Participei de congressos valiosos dos quais em alguns pude apresentar minha pesquisa, sendo de grande importância para o desenvolvimento da mesma.

No final de 2014, iniciei meu trabalho como Assistente Pedagógica em outra unidade escolar (creche), na qual são atendidas crianças de 0 a 3 anos de idade. Com essa nova experiência espero contribuir para a reflexão junto com os professores para qualificarmos a prática de planejar com todos os envolvidos na unidade, com a comunidade, estabelecendo parcerias e, assim, promovendo cada vez mais a ideia da importância de educação democrática.

Além de ser também mais uma possibilidade para a divulgação da concepção do planejar que exponho nesta pesquisa.

INTRODUÇÃO

A história da criança é composta por grandes conquistas e construções, pois de acordo com cada época a mesma foi concebida de diferentes maneiras e ainda hoje nos deparamos com diferentes infâncias e concepções.

Portanto não podemos afirmar em nenhuma hipótese que há uma só forma de ser criança e uma só forma de usufruir da sua infância. É preciso analisar como esta criança está se relacionando com a sociedade e em qual contexto a mesma está inserida.

Se no século XXI ainda temos crianças que necessitam trabalhar para complementar a renda salarial de suas famílias, não é novidade que temos muitos retrocessos e resquícios de outras épocas na sociedade e nas práticas de nossas escolas. Mas, felizmente, estamos em um processo de transformação do qual as crianças estão sendo cada vez mais destacadas nas pesquisas a fim de aprimorar a qualidade da educação ofertada para as mesmas, como nos relata Faria (2011, p. viii):

> Os pesquisadores e as pesquisadoras da educação escolar, do trabalho, da saúde, do movimento social, da história etc. também passam a pesquisar as pessoas de até 12 anos de idade, reconhecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como crianças. A infância entra em cena!

É nessa educação que respeita a criança como um sujeito que já está inserido na sociedade e é capaz de atuar como protagonista de suas escolhas e produzir cultura que esta pesquisa está pautada, partindo desse pressuposto, “[...] acreditamos que a escola infantil contemporânea tem, acima de tudo, o compromisso com a criança, com sua cidadania, com sua cultura.” (REDIN, 2013, p. 29).

Para iniciar nossa pesquisa fizemos um levantamento no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) utilizando as seguintes palavras-chave em conjunto: participação, crianças, planejamento e Educação Infantil.

Obtivemos como resultado dezoito pesquisas, sendo treze dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. Essas foram selecionadas a partir da leitura dos resumos das mesmas disponíveis para consulta.

As pesquisas encontradas estavam relacionadas às crianças a partir de quatro anos de idade, não condizendo com a idade dos sujeitos desta pesquisa. Outro aspecto observado e de grande relevância é que, em maioria, as pesquisas foram realizadas há mais de quatro anos,

mostrando que a creche ainda é pouco pesquisada, sendo concebida como local apenas do cuidar e de assistencialismo.

Iniciamos uma segunda pesquisa substituindo as palavras “Educação Infantil”, por “creches”; nessa nova pesquisa obtivemos apenas um resultado, sendo esta uma dissertação de mestrado intitulada: *Contribuição da educação e da psicologia: a importância do vínculo afetivo entre as auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças da creche de 0 a 4 anos*; de Rosângela Regina Marcicano Capelasso, da Universidade do Oeste Paulista, porém após a leitura foi analisado que a abordagem da pesquisa era direcionada apenas à qualificação do profissional da Educação Infantil.

Na terceira busca utilizamos como termos: participação, crianças e creches, obtendo quarenta e um resultados sendo eles, em grande maioria, relacionados às creches comunitárias e a importância da família na educação das crianças. Outras perpassavam questões como: saúde, inclusão, políticas públicas de atendimento, o trabalho de leitura com deficientes, jogos e brincadeiras, ambientes escolares, formação de professor, música, qualidade da educação, teoria e prática, o uso de histórias e psicologias (estados da mente).

Foi possível identificar uma produção de qualificação para a obtenção do título de mestre relacionada à creche com o título *Narrativas Infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária*, de Ceciana Fonseca Veloso de Melo, da Universidade de São Paulo. A pesquisa foi realizada em 2010, tem como foco os estudos das narrativas infantis com base em Bruner e Vygotsky.

Na busca seguinte foram utilizadas as palavras em conjunto: vozes, crianças e Educação Infantil, tendo como resultado sessenta e uma pesquisas, entre elas apenas uma era relacionada ao protagonismo da criança pequena, sendo uma dissertação de mestrado intitulada *“Agora eu...” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância*, de Renata Cristina Dias de Oliveira da Universidade de São Paulo, realizada em 2011. Essa dissertação foi de grande contribuição e utilizada nas referências desta pesquisa.

Por último pesquisou-se com base nas palavras: planejamento, democrático e creche, tendo apenas uma dissertação como resultado; e está relacionada à gestão financeira de recursos da cidade de São Paulo.

Desta forma, foi possível analisar que mesmo diante de um progresso quanto às pesquisas sobre as crianças ainda há uma grande defasagem sobre pesquisas realizadas nas creches, mostrando que é recente a emancipação dessa etapa da educação quanto à sua relação com o assistencialismo. Sobre o conceito de criança capaz é notório que ainda está conquistando seu espaço nas pesquisas, pois as crianças são concebidas por meio de sua falta de maturidade

biológica e, portanto, não são pesquisadas como sujeitos produtores de cultura, tendo suas vozes desvalorizadas.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objeto o planejamento das ações do dia com as crianças, ou seja, um planejamento democrático e participativo; visto que o planejamento é por muitas vezes concebido como um instrumento apenas do professor.

O objetivo desta pesquisa é analisar se é possível a construção do planejamento junto com as crianças de zero a três anos, tendo como objetivos específicos pesquisar qual concepção de criança oferece suporte e relaciona-se com a promoção desse planejamento em conjunto e quais as estratégias podem ser utilizadas pelo professor para a promoção dessa ação.

Quando o professor concebe as crianças como sujeitos ativos e capazes de participar, estando inseridos na sociedade, portanto, possuidores de direitos; pode ter suas ações baseadas na promoção dessa concepção e realizar práticas democráticas e participativas como, por exemplo, o planejamento em conjunto.

A pesquisa teve como universo uma creche do município de Santo André – SP (Brasil), localizada em uma região central. Nela são atendidas crianças de quatro meses a três anos e seis meses, separadas por ciclos de acordo com a faixa etária, sendo eles: berçário, primeiro ciclo inicial e primeiro ciclo final.

Os sujeitos foram seis professoras do período da manhã, que participaram da pesquisa nos momentos destinados à formação continuada nas escolas em horário de trabalho, denominada nesse município de Reunião Pedagógica Semanal (RPS). Para além desses encontros a pesquisadora realizou observações da prática de duas professoras com posterior retorno sobre essas observações.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada nas autoras Lüdke e André (1986), os dados analisados foram elencados a partir das discussões e reflexões ocorridas nesses encontros coletivos e individuais, e dos registros das observações. A análise se baseou nos estudos de Franco (2012).

Optou-se também pelo uso de questionários com perguntas abertas a fim de analisarmos a construção e reflexão de cada sujeito após o encerramento da pesquisa; a metodologia será apresentada com mais detalhes no capítulo 3. A dissertação está organizada em quatro capítulos, citados a seguir.

No primeiro capítulo é abordada a trajetória das crianças nos aspectos históricos, legais e sociais. Por se tratar de uma longa e complexa construção, foram realizados recortes de acontecimentos no Brasil; com exceção do último subitem que dialoga com Manuel Jacinto

Sarmento, autor português, que possui uma forte relação com o Brasil e nos traz aspectos relevantes de outros países.

No segundo capítulo faz-se uma discussão sobre a importância do planejamento na Educação Infantil, especificamente nas creches, como também em relação à democracia e à participação das crianças de 0 a 3 anos de idade, com a possibilidade da construção do planejamento democrático e participativo.

No terceiro capítulo é exposta a metodologia utilizada na pesquisa para sua concretização; discorrendo sobre a intervenção, seu universo e também o processo dos encontros coletivos.

No quarto capítulo trouxemos a reflexão quanto aos dados coletados a partir dos encontros coletivos e individuais, das respostas dos questionários e dos registros das observações; estes estão separados por subitens e elencados por categorias.

CAPÍTULO 1 – CRIANÇA, QUAL É SUA HISTÓRIA?

> Crianças têm mãos pequenas, pés pequenos e olhos pequenos, mas nem por isso têm idéias pequenas. Às vezes as ideias das crianças são muito grandes, divertem os adultos que escancaram a boca e dizem: "- Ah!". (Beatrice Alemagna)

A criança nem sempre foi protagonista, nem sempre suas histórias terminavam com "e viveram felizes para sempre", mas sempre houve um "Era uma vez".

É desse, "Era uma vez" que este capítulo irá abordar, na tentativa de compreender como se construiu o conceito de criança na nossa sociedade, quais foram os caminhos trilhados e cenários dessa história.

Essa trajetória da criança e suas diversas formas de infância possui uma grande complexidade, que será abordada em um recorte.

1.1 BREVE PROCESSO HISTÓRICO DA CRIANÇA

A simples menção da palavra criança, despertará diferentes conceitos e diversas simbologias em cada indivíduo de acordo com suas vivências. Para Kramer (1995, p. 15), em nossa sociedade, "[...] entende-se, comumente, 'criança' por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de 'maturidade' e 'de adequada integração social'".

O legado cultural dos europeus em relação às crianças era diferenciado, pois não as concebiam como um integrante essencial da família, sendo seu papel secundário e, muitas vezes, seu nascimento ignorado. Essa cultura tem como base o índice de mortalidade infantil de grande proporção que ocorria na Europa, fazendo com que a expectativa de vida infantil fosse em média até os 14 anos de idade.

Nesse momento, enfrentavam a redução da população devido às doenças e a migração das famílias, portanto, a mão de obra adulta para o trabalho nas embarcações era escassa, considerando também que havia o fator da periculosidade; diante dessa realidade as crianças acabavam por cumprir muitas vezes esse papel e,

> Ainda a respeito da presença desses pequenos marujos, cabe notar que a partir do século XVII e, principalmente, de meados do século XVIII, o número de grumetes nos navios lusitanos chegou a ser o mesmo que o número de marinheiros e, algumas vezes, até superior devido à falta de profissionais adultos. (RAMOS, 2013, p. 23).

Algumas famílias entregavam voluntariamente seus filhos a fim de diminuir o custo com o sustento das mesmas, ou com esperança de ascensão social e também por receber uma recompensa pelo falecimento da criança durante a viagem, fato esperado, pois as viagens duravam em torno de três meses até o Brasil, e durante esse tempo elas eram as principais vítimas de todas as formas de atentado a vida.

Os cargos destinados a elas eram os mais subordinados, havia os grumetes que viviam e dormiam em um espaço limitado ao céu aberto exercendo todas as funções necessárias, chegando a substituir grandes cargos; e os pajens que exerciam o trabalho mais relacionado aos oficiais, cuidando de seu bem-estar.

Nesse momento a escola era a própria prática, como nos relata Ramos (2013, p. 27): "Mas como no século XVI e mesmo XVII, a prática era a principal escola, servir como grumete era uma oportunidade para iniciar-se nos segredos do mar", portanto não havia muitas reclamações e indignações da população que acreditava que as crianças já eram capazes de desenvolver trabalhos adultos, ou seja, eram "pequenos adultos".

Em geral, as crianças, até mesmo as que embarcavam com a família e pagavam a passagem, recebiam uma má alimentação, caiam no mar, adquiriam diferentes doenças, ficavam reféns de piratas, sendo escravos e prostitutas, e sofriam abusos sexuais constantemente.

Nas embarcações também havia a presença de meninas que eram consideradas órfãs, por não terem o pai, dessa forma eram levadas obrigatoriamente para as navegações para constituírem famílias e, portanto, não exerciam nenhuma função nos navios. Quanto a isso Ramos (2013, p. 19) aborda que, "[...] crianças mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos até que chegassem à Colônia".

As crianças que conseguiam sobreviver ao meio de toda essa situação caótica, ficavam a mercê dos oficiais por não terem no Brasil suas famílias, dessa forma eram obrigadas a serem responsáveis pela sua própria sobrevivência e, algumas cometiam pequenos furtos para sobreviver, resultando, disso, o início dos pivetes.

A história das embarcações portuguesas até os territórios brasileiros não é divulgada e para muitos aspectos mais complexos não há documentos ou registros, pois intencionalmente, na época, os detalhes foram mascarados e esquecidos ao longo da história, como nos remete o verso popular: "é varrer a poeira para debaixo do tapete", portanto:

> É esta a história marítima das crianças; uma história periférica e dificilmente relatada pelos adultos. Uma história contada sempre nas entrelinhas das narrativas de época, que tinham por função fazer com que a coroa portuguesa tomasse conhecimento das

> causas dos naufrágios a fim de evitá-los. Mas de evitá-los, não para que os outros inocentes viessem a se ver livres de uma morte sofrida, mas, sim, para que os cofres do Reino não tivessem seu prejuízo aumentado. (RAMOS, 2013, p. 20).

Com a chegada dos jesuítas em meados de 1549, nossas crianças começaram a ser vistas com outro olhar pelos europeus. Os jesuítas, liderados pelo Padre Manuel de Nóbrega, chegaram com o intuito de catequizar os índios, mas devido a grande negação dos índios adultos à conversão ao cristianismo, conceberam as crianças como o principal instrumento de transmissão do cristianismo e da cultura europeia; desta forma a criança era a esperança para que se tornasse possível converter todos que habitavam o Brasil, e,

> Neste contexto a evangelização das crianças torna-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, já que, como escrevia com continuação a mesma carta, nos meninos poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradizem a lei cristã. Com os adultos cada vez mais arredios, toda a atenção se voltava aos filhos destes, explicava o então irmão José de Anchieta aos padres e irmãos de Coimbra, em finais de abril de 1557. (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 58).

A concepção que a criança é a esperança, ainda está muito presente em nossa sociedade sempre atrelada a elas a ideia que são o meio de transformação. Esse conceito foi perpetuado e hoje tem como objetivo não mais a conversão religiosa das pessoas, mas sim um cunho mais social, destinados às questões da vida em sociedade.

A esperança dita pelos jesuítas baseava-se na ideia de que as crianças eram como “cera virgem” ou “papel em branco”, e, portanto livres para que fossem moldadas de acordo com a vontade dos adultos. Chambouleyron (2013, p. 56) também nos lembra que “Muito embora a Companhia de Jesus houvesse nascido, na primeira metade do século XVI, como ordem essencialmente missionária, aos poucos foi também se transformando em uma ‘ordem docente’ ”, e assim junto com a catequização foram iniciados os primeiros “esboços”, de nossa educação, pois para que fosse possível ensinar as crianças era preciso também escolas onde aprendessem a ler e escrever, para que se tornassem “cidadãos”.

Essas escolas tinham como base o ensino da religião católica e da leitura e escrita para o uso da bíblia; surgem então às primeiras áreas de conhecimento referentes à educação institucional.

Aos mais velhos era ensinado algum ofício visto que acreditavam que a cultura ali presente de caçar e construir somente o necessário para a sobrevivência era a representatividade do ócio.

Iniciaram o uso de castigos físicos, desde que nem os padres e nenhum membro da companhia os executassem. Os chicotes, o tronco e a palmatória eram utilizados diariamente

nesse período, e durante muito tempo nossas escolas seguiram com essa tradição de castigos físicos para remediar o “mau comportamento” das crianças; pois nesse período o grande objetivo era o modelar das crianças junto com a domesticação de seus corpos. Neste sentido, “[...] muitas vezes além de cantarem nas procissões, as crianças das escolas e dos colégios se disciplinavam, o que comovia muito os padres. Havia que aprender a ter uma outra relação com o corpo, agora macerado e domado.” (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 66).

Já no Período Colonial o sentimento de afeto para com as crianças foi se transformando, sendo possível notar um maior apreço para com elas.

A preocupação com as crianças se intensificam, principalmente quanto à sua saúde, pois nesse momento há uma grande atenção das famílias contra o alto índice de mortalidade infantil.

Mesmo com pequenos avanços a criança era igualmente concebida como a esperança, mas agora atrelada a uma miniatura de adultos. A infância era vista como um processo de preparação para a vida adulta, e não como uma etapa de vida com suas próprias singularidades.

Para Priore (2013, p. 104), “Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilham com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades”. A autora também relata que é entre os séculos XVI e XVIII, que se iniciam um olhar mais específico para a criança, juntamente com a preocupação dos segmentos psicológicos e pedagógicos.

Em 1845, as crianças passam a ser vistas de forma mais peculiar, sendo que neste mesmo ano a Corte já contava com doze casas de brinquedos (MAUAD, 2013, p. 146), vendidos para presente e separados por faixa etária. Junto com os brinquedos surgem também médicos especialistas em crianças.

Devido a uma cultura diferenciada relacionada a um maior envolvimento emocional com as crianças estar se construindo naquela época, muitos viajantes julgavam serem excessivos os cuidados e afetos destinados a elas.

A infância perante a medicina da época (século XVIII) era definida como “puerícia” que ia até os quatorze anos de idade, sendo dividida em três etapas, a primeira ia até o final da amamentação (três ou quatro anos), a segunda até os sete anos e a terceira dos sete anos em diante, período em que as crianças já iniciavam o processo de trabalho.

No século XIX, de acordo com Mauad (2013, p. 140), “[...] ratifica a descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idades de vida”.

As crianças na época do Brasil colônia eram chamadas de “meúdos”, já em 1800 no imperialismo, são denominadas “creanças”, mesmo que a palavra seja similar a que hoje

utilizamos, o conceito de criança ainda estava em construção, sendo muito diferente do que encontramos hoje nos documentos, pois,

> Criança, nesse momento, é a cria da mulher, da mesma forma que os animais e plantas também possuem as suas crianças. Tal significado provém da associação da criança ao ato de criação, onde criar significa amamentar, ou, como as plantas não amamentam, alimentar com sua própria seiva. Somente com a utilização generalizada do termo pelo senso comum, já nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra "criança" para a espécie humana. (MAUAD, 2013, p. 140).

Neste momento de nossa história a infância correspondia ao período de zero até os três anos de idade, seguida da puerícia que se estendia até o dez ou doze anos. Esses aspectos estavam relacionados à fala, dentição e ações próprias dessa fase.

Inicia-se, então, uma dualidade da educação, sendo diferenciada da instrução. Determinou-se que a escola deva instruir e ensinar os conteúdo e a família educar com a moral e bons costumes.

Juntamente com o reconhecimento da infância como etapa, o sentimento afetivo vai se tornando mais sólido e as famílias começam a se preocupar ainda mais com a morte das crianças, aumentando assim o cuidado com as mesmas, principalmente até os sete anos de vida.

O falecimento da criança ao nascer não era de muita lamentação, mas o falecimento precoce já era lamentado pelas famílias, pois durante seu tempo de vida iam construindo por meio das relações o sentimento de afeto; "[...] os sentimentos relacionados à criança natimorta e os demais, que chegaram a gozar o convívio familiar são distintos, caracterizando que o afeto pela criança não se dava a priori, mas era um sentimento pautado numa relação de convívio e troca." (MAUAD, 2013, p. 158).

Mesmo com o cuidado mais efetivo as crianças ainda eram alvos das doenças, devido à falta de prevenção da época e condições de higiene.

As crianças escravas eram no geral nascidas no Brasil e algumas fazendas tinham mais que a metade dos seus criados constituídos de crianças nascidas no local, filhos e filhas de seus escravos mais antigos. Portanto a maioria dessas crianças escravas era órfã, mas zeladas por parentes próximos ou padrinhos de batismo.

O mundo da escravidão para as crianças não era agradável, em sua infância passavam a maioria do tempo com seus pais auxiliando-os nos serviços, onde eram treinadas para futuramente exercer um oficio até os doze anos de idade. Esse ofício era registrado como sobrenome dessas crianças, deixando a marca de seu trabalho, onde eram diariamente maltratadas e humilhadas.

Até os doze anos de idade, podiam comer, beber e correr pelas terras de seus donos e estes aspectos bastaram para que alguns viajantes europeus julgassem erroneamente aquelas crianças com igualdade familiar (GÓES; FLORENTINO, 2013, p. 187). Essas crianças por sua vez se tornavam escravos adultos mais apreciados no mercado do que os escravos africanos, pois acreditavam que ao ter na infância vivências de práticas escravagistas, por ficarem sempre próximos aos pais, elas se tornavam um adulto escravo com boas qualidades e mais obedientes.

É válido lembrar que depois de decretada a independência do Brasil em 1822, algumas crianças com mais de dez anos de idade e outras com menos idade (pois diante da lei, se a mesma possuir um corpo físico adequado poderia pertencer à marinha), foram recrutadas e também participaram da guerra do Paraguai.

Nesse momento houve uma divisão de valores quanto ao sentimento em relação às crianças, como nos mostra Venancio (2013, p. 193):

> Por meio da documentação relativa ao recrutamento, é possível mesmo perceber um conflito entre as famílias dos aprendizes e os burocratas militares: enquanto as primeiras procuram proteger os próprios filhos, revelando assim a adoção de valores mais modernos relativos à infância, os últimos encaminhavam, sem aparente peso de consciência, vários meninos para batalhões navais.

As crianças pertencentes às companhias de aprendizes da marinha agrupados em três grupos diferentes, a saber: crianças abandonadas, as indicadas e enviadas pela polícia, e as voluntárias. As últimas escolhiam a opção marinha por ser a única opção para uma formação profissional.

Nesses alojamentos eram submetidos a uma rotina rigorosa e eram punidos com agressões físicas com uso de chicotes. Também recebiam uma alimentação muito ruim e assim constantemente ficavam doentes, “[...] a vida nos estaleiros era rude. Nos alojamentos as crianças presenciavam constantes bebedeiras, brigas e xingamentos, tendo de conviver com toda sorte de presos condenados à galés e demais menores delinquentes.” (VENANCIO, 2013, p. 200).

Após a independência, já no período republicano houve inúmeros avanços no modo de vida das pessoas, principalmente nas grandes cidades. A urbanização tomou conta desses locais, e com ela a construção de grandes indústrias que trouxeram a expansão de pessoas, devido ao aumento da imigração, gerando moradias precárias e improvisadas junto com a grande desigualdade.

As famílias com más condições de vida eram por vezes formadas de forma diferente da família nuclear devido as suas necessidades econômicas e, portanto o fator de uma família vista

como “não estruturada”, só por não seguir os padrões ditados pela burguesia, se tornou motivo para que tivessem um argumento para a criminalidade das crianças marginais. Desta forma para Passetti (2013), a difusão dessa ideia em toda a sociedade fez com que o Estado assumisse a responsabilidade com as tarefas de educação, saúde e punição relacionadas às crianças e adolescentes.

As crianças não estavam em um mundo diferente e acompanharam essa transformação social, sendo elas também excluídas e, muitas vezes, também trabalhavam nas fábricas ou cometiam furtos para garantir a sobrevivência. Por isso,

> Assim como o menor em São Paulo era iniciado precocemente nas atividades produtivas que o mercado proporcionava, tais como fábricas e oficinas, também o era nas atividades ilegais, numa clara tentativa de sobrevivência numa cidade que hostilizava as classes populares. (SANTOS, 2013, p. 218).

Foi no século XIX, que surge a “Roda dos Expostos”, onde as crianças eram abandonadas e colocadas em um recipiente giratório por seus responsáveis em instituições de caridade, sendo a maioria Santas Casas. Sendo assim a identidade dos responsáveis pelas crianças recém-nascidas era preservada e a criança era cuidada pelas cristãs que ali habitavam. Em muitos casos essa atitude era a única forma da criança sobreviver, visto que provinham de famílias com péssimas condições de vida.

Em muitos dos casos de jovens envolvidos com furtos ou criminalidade, era comum que tentassem atrelar o fato a sua infância, ou seja, a infância era concebida como base do futuro, a preparação.

Para tanto as crianças e jovens nessas condições eram enviados para escolas disciplinares ou para colônias de trabalho denominadas correcional, onde trabalhavam no setor agrícola.

No século XX, a expansão do movimento industrial crescia, muitas crianças de famílias com condições de vida ruim, iniciaram seus trabalhos nas oficinas e fábricas, e prematuramente já sentiam a rigidez do trabalho. O número de imigração já era extraordinário e mesmo as crianças de outros países não escapavam do trabalho precoce, onde trabalhavam principalmente na área têxtil.

As condições de trabalho eram péssimas e muitas crianças morriam em acidentes provocados por essas más condições, além de serem submetidas a uma violência constante, já que:

> As referências no interior das fábricas e oficinas na época conduzem para um mundo sem trégua: desde ar frequentemente impregnado de partículas nocivas que, de forma insidiosa, minavam a saúde dos trabalhadores, até o acidente que, repentinamente, fazia estancar o curso de sua vida, tudo depunha contra o mundo do trabalho. Mundo do trabalho ao qual crianças e adolescentes eram incorporados como se fossem adultos. (MOURA, 2013, p. 264)

O trabalho infantil começou a despertar a revolta pelos trabalhadores nos centros urbanos, sendo pauta das discussões e da greve de 1917, mostrando assim que o sentimento para com as crianças e a preocupação com sua infância estava cada vez mais sólido e se transformando para o caminho de conceber a criança como um sujeito com seus direitos e suas peculiaridades. Neste caso,

> Pouca gente sabe que o mundo europeu foi o primeiro a estabelecer rígidos limites entre as atividades de adultos e crianças. Em grande parte, as várias ciências criadas ou então aprimoradas no século XIX, tais como pedagogia, psicologia e pediatria, ao transformarem a "infância" em um período de vida especialmente frágil, colaboraram para essa mudança de atitude. (VENANCIO, 2013, p. 192).

Para Kramer (1995), existem dois sentimentos de infância, que devem ser considerados, pois ao existir um sentimento de infância, isto não significa que exista uma afeição pelas crianças; pois este sentimento foi se constituindo aos poucos também durante a história. O primeiro sentimento é equivalente ao caráter inocente dado às crianças e o segundo é quanto a sua incompletude principalmente necessitando de orientações morais. Esses sentimentos iniciaram-se principalmente nos séculos XVI e XVII, em que as crianças começam a participar mais das instituições família, devido à diminuição da mortalidade infantil. Desta forma:

> A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. (KRAMER, 1995, p. 19)

A partir do século XX, em especial na última década, são sancionados documentos que estabelecem os direitos das crianças e assim mudam a concepção para com elas, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Outras grandes contribuições foram às ciências psicológicas, medicinais e sociológicas que começavam a pesquisar o desenvolvimento das crianças. Outro fato

importante foi a reconhecimento das áreas ligadas à educação como ciências, iniciando esses progressos no século XIX e se desenvolvendo até os dias atuais, e

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

No documento nacional mais recente que temos da Educação Infantil, a nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, traz o conceito inovador da criança como um sujeito de direitos, sendo uma das funções do Estado:

> Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. (BRASIL, 2013, p. 85).

Ao analisarmos todas essas informações sobre nossas crianças no Brasil é preciso que nos lembremos de que não há uma regra, ou seja, não há uma só história, mas sim várias, com diferentes vivências e diversos finais.

Não é possível determinar a criança como um sujeito com ações predefinidas ou uma concepção igualitária para todas, as informações são pinceladas de um complexo viver em sociedade, principalmente ao nos lembrarmos de que a condição socioeconômica influenciou e influencia até hoje as condições de vida das crianças do nosso país.

A cada momento da história de um país os conceitos oscilam e se transformam, portanto, ainda e sempre estaremos em constante construção e, felizmente vinda com mudanças.

1.2 O PROCESSO LEGAL E OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na construção da concepção de criança que é mais difundida atualmente, houve historicamente transformações legais que direcionaram a Educação Infantil para grandes avanços, colaborando para a formação social do sujeito criança no Brasil, podendo ser resumida em três momentos de diferentes iniciativas: saúde, social e por último a educacional.

De 1500 a 1930 prevalece uma ótica para Educação Infantil no caráter sanitarista conforme Moncorvo Filho (1926 apud KRAMER, 1995, p. 48), e esse período pode ser entendido por três momentos diferentes.

O primeiro vai da chegada dos europeus no Brasil em 1500 até 1874, não havendo nenhuma proteção à criança ou alguma ação pela ou para a infância quanto à legislação.

No segundo momento de 1874 a 1889 iniciam-se projetos para a criança com foco na saúde, devido à preocupação com o alto índice de mortalidade infantil que já estava estabelecida no país. A maioria desses projetos foram idealizados, mas não colocados em prática.

O terceiro momento vai de 1889 até 1930 em que surgem instituições e leis voltadas para as crianças.

Até 1874, as crianças abandonadas tinham como apoio, as rodas dos expostos e as escolas de aprendizes de marinheiros, que serviam muitas vezes de repressão para as crianças de rua, que eram concebidas pela sociedade como marginais e consequentemente uma ameaça para sociedade.

O primeiro sentimento para com as crianças vindo de responsabilidades legais foram sempre atreladas a saúde e a medicina, sendo assumida pelos higienistas e médicos, conforme a preocupação com o grande índice de mortalidade infantil.

Em meados do ano de 1873, os sentimentos de proteção às crianças começam a se desenvolver de forma isolada em diferentes grupos da sociedade, sem a participação do poder público. É nesse momento que é possível o planejamento da criação de creches, pois há uma prevenção e diminuição das doenças infantis.

Em 1899 é criado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que tem como objetivo atender aos menores de oito anos baseado em leis, dando importância à saúde dessas crianças abandonadas e visa a criação de creches. No entanto,

> A instituição educacional criada para as crianças até 3 anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças maiores. Froebel, fundador do jardim-de-infância, na Alemanha, em 1840, chegou a escrever sobre a educação desde a mais tenra idade, como no seu livro para as mães com sugestões de cantigas, brincadeiras e cuidados com os bebês. Mas o jardim-de-infância não foi pensado para esses pequenos. (KUHLMANN; BARBOSA, 1998 apud KUHLMANN, 2000, p. 4).

Porém é a partir do século XX que podemos observar algumas mudanças:

> Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde essa época, incorporaram o atendimento das crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternais. (KUHLMANN, 2000, p. 5).

Somente em 1908 que o Instituto inicia as criações de creches em São Paulo e no Rio de Janeiro, pois em 1872 houve uma pequena tentativa sem sucesso devido à falta de verba e auxílio do Poder Público, como nos cita Kramer (1995, p. 54):

> Em 1908, teve início a "primeira creche popular cientificamente dirigida" a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX.

Em 1920, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância funda o Departamento da Criança no Brasil, mesmo sendo de utilidade pública não recebia auxílio nem do Estado nem dos municípios, tinha como objetivo averiguar a situação da proteção da infância, o amparo as mulheres grávidas, informar as pessoas, diminuir a mortalidade e fazer as leis serem cumpridas.

Entre 1920 e 1930, inicia-se o discurso no qual concebe a educação como um direito de todos, e é nesse mesmo período que as crianças são vistas como homogêneas devendo ser preparadas para o amanhã, sendo o futuro e a garantia da nação. Se as mesmas são o futuro, se estabelece com naturalidade o trabalho infantil, visto que se as crianças trabalhassem, essa ação seria para o bem da nação.

É nesse mesmo período que se inicia o movimento da Escola Nova no Brasil, tendo como objetivo a oferta de uma educação para todos de forma igualitária e democrática a fim de promover uma igualdade social por meio do desenvolvimento educacional dos sujeitos.

As crianças de zero a seis anos eram atendidas, no geral, por instituições com caráter sanitarista, pois devido ao grande número de analfabetos no país o estado não investia dinheiro nesse tipo de iniciativa, deixando as crianças então vistas como "futuro da nação", sem um atendimento educacional.

O Ministério da Educação e Saúde Pública é criado em 1930 por meio do decreto n. 10.402, e foi dividido em quatro departamentos, sendo um deles denominado "Departamento Nacional de Ensino", do qual contava com o Conselho Nacional de Educação para a elaboração de materiais didáticos e assuntos técnicos, assumindo então a preocupação pública com a criança e infância deixando de ser uma preocupação de instituições particulares e pequenos grupos da sociedade.

Em 1932, iniciam a construção de jardins de infância na perspectiva da formação de uma sociedade moderna.

Esses jardins foram inspirados nas ideias de Froebel[1], e ficavam localizados nas praças públicas atendendo crianças de quatro a seis anos de idade durante quatro horas por dia. Enquanto as creches e escolas maternais atendiam, em sua maioria, a população com menores condições de vida, em geral filhos de trabalhadores e operários; os jardins de infância atendiam os filhos de famílias com maiores e melhores condições de vida. Assim,

> Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré. (KUHLMANN, 2000, p. 6).

Segundo Kramer (1995), com o movimento do "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova" em 1932, iniciam as aproximações das diferentes instituições ligadas à educação. Esse movimento foi realizado por um grupo formado por vinte e seis intelectuais que reivindicavam um plano de educação para garantir o acesso igualitário a todos, sendo de cunho mais social respeitando os indivíduos, pediam uma nova democracia no campo da educação; entre eles estavam Anísio Teixeira e Cecília Meireles.

Mesmo o poder público assumindo a preocupação com a educação das crianças, não conseguia atender a todas, sendo necessário pedir o auxílio das associações privadas e religiosas, alegando ter uma verba insuficiente para uma grande demanda; desta forma a infância e a criança ficam cuidadas pela união do setor público e setor privado.

É somente na Constituição Federal de 1934 que a educação aparece pela primeira vez como um direito de todos, tal fator não implica que todos tivessem acesso à educação.

Em 1940, o Ministério da Educação e Saúde Pública criou o Departamento Nacional da Criança, que atendeu a infância em torno de trinta anos seguintes. Esse Departamento tinha como objetivo cuidar da infância, da maternidade e do adolescente. Seus recursos eram destinados em maior parte para a saúde, tendo como objetivo o incentivo da formação da família e a relação com a criança no sentido do cuidar, amamentar e vacinar; deixando assim como secundário o investimento na educação e na assistência social.

Mesmo não sendo o principal setor a receber o recurso, o departamento também criou normas para estabelecer o funcionamento das diferentes creches.

---

[1] Froebel – pedagogo alemão, dizia que todo o progresso deve vir de uma ação voluntária da própria criança. Organizou, então, um método de trabalho, o "Kindergarten" ou Jardim-de- Infância, baseado na ideia de que as crianças assemelhavam-se a pequenas sementes que, quando adubadas e expostas a condições favoráveis, desabrochariam em clima de amor, simpatia e encorajamento. (UNESCO, 2005).

O mesmo Ministério em 1941 cria o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que cuidava de crianças e jovens de até dezoito anos incompletos abandonados, pois após essa idade eram enviados para servir o Exército Brasileiro. Também fiscalizava os internatos e as questões judiciais e administrativas, pois

> O incentivo ao patriotismo era expressão da conjuntura política da época e de seus reflexos na política educacional: basta lembrar que ao ensino primário cabia fornecer os elementos essenciais de educação patriótica, enquanto o ensino secundário tinha por finalidade a formação da consciência patriótica. (KRAMER, 1995, p. 69).

Devido ao fracasso na tentativa de amparar socialmente todos os jovens e crianças necessitadas em território nacional, o serviço é extinto em 1964 dando lugar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) vinculada diretamente à Presidência da República.

Em 1942 é criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) para proteger a maternidade e a infância dando amparo às famílias. É por meio dela, com a ajuda da sociedade, que em 1946, após a segunda guerra mundial, iniciam a construção de algumas creches, hospitais infantis, maternidades e centros de atendimentos que são denominados Associação de Proteção à Maternidade e à Infância (APMI), atendendo todo território nacional.

Em 1966 é incluído nesse atendimento os adolescentes e em 1974 inicia-se o Projeto Casulo, que atendia crianças com menos de seis anos, oferecia um trabalho nutricional e recreativo, pois acreditava que era necessário suprir a carência dessas crianças precocemente para que não se tornassem marginais. O projeto atendia as crianças de quatro a oito horas diárias dando às mães a oportunidade de trabalhar para aumentar a renda da família. Seu caráter é assistencialista, visando um apoio social para a família:

> Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretende, portanto, preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo. (KRAMER, 1995, p. 73).

Em 1952, é fundada no Rio de Janeiro a Organização Mundial da Educação Pré- Escolar (OMEP) sendo de iniciativa privada e beneficente junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A OMEP atendia crianças de zero a sete anos, sendo de caráter não governamental e oferecia cursos para a formação dos professores que trabalhavam com crianças do pré-escolar. Em 1968 estabelece um convênio com o Ministério da Saúde e são criados os Centros de

Atendimento ao Pré-Escolar (CAPEs) sendo destinados ao atendimento das crianças de comunidade periféricas e com poucos recursos.

Desta forma é possível notar um avanço quanto a preocupação do Estado relativo à educação das crianças e a formação dos profissionais atuantes nessa área.

Na trajetória de nossa história temos também a participação da UNICEF, criada inicialmente para socorrer as crianças da segunda guerra mundial tendo um foco mais medicinal e nutricional, e que com o tempo seu objetivo foi transformando-se. No Brasil trabalhou junto com a ONU (Organização das Nações Unidas) e UNESCO em prol a ideia de que a criança precisava ser preparada para a maturidade, estabelecendo ações junto com o país para oferecer melhores condições para as crianças.

Para Kramer (1995), as políticas de Educação Infantil são compensatórias, ou seja, todas são voltadas para a finalidade de suprir a carência cultural das crianças advindas de famílias menos favorecidas e com má condição de vida.

Em 1972, cria-se o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), para cuidar da alimentação das crianças e suas condições alimentares, juntamente com a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), vinculada ao MEC (Ministério de Educação e Cultura) e cuidavam da alimentação de crianças do pré-escolar, primeiro grau e segundo grau. Essa preocupação mostra que mesmo com alguns avanços legais a situação das crianças no Brasil pertencentes as classes dominadas eram precárias.

O Ministério da Educação e Cultura cria em 1975, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), um programa público e federal que zela por crianças menores de sete anos, tendo direcionamento por meio das diretrizes estabelecidas pelas Secretarias Estaduais. O objetivo dessa coordenação era a criação de um Plano de Educação Pré-Escolar para crianças de zero a seis anos e para isso realizou um diagnóstico situacional dessa educação e, -partindo dos resultados, realizou seminários a fim de discutir e definir os conceitos gerais para o programa organizar.

Em 1988, a nova Constituição Federal inclui a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, esse progresso é concretizado por meio de muitas lutas e reivindicações de diferentes grupos sociais que lutavam por uma educação para todos e igualitária. Portanto,

> Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do

> Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. (KRAMER, 2006, p. 801).

É aprovado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trazendo contribuições para o tratamento desse público e a garantia de seus direitos com qualidade. Nele está prevista a criação de um Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Infância e da Adolescência, definindo também uma política municipal. Para a fiscalização desses direitos foram criados os Conselhos Tutelares.

Neste mesmo ano inicia a edição da Revista Criança – do professor de Educação Infantil, pelo MEC junto com a Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica, de acordo com o portal do MEC ela atualmente é distribuída nas escolas gratuitamente e tem como objetivo ser um instrumento de disseminação da política nacional de Educação Infantil e de formação dos professores.

Um avanço a se considerar como uma grande conquista para as crianças e famílias, foi quando por meio da lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) criada em 1996, o ensino de crianças de zero a seis anos de idade é denominado Educação Infantil; e considerado a primeira etapa da Educação Básica e uma etapa para o desenvolvimento integral das crianças, sendo essa etapa responsabilidade dos municípios:

> Seção II Da Educação Infantil
> Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:
> I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

É nesse momento que diante da legislação a creche passa a fazer parte da educação formal. Para tanto fica determinado que para os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas devem ter o magistério ou o curso de pedagogia, além de um plano pedagógico:

> Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Partindo dessas definições a preocupação com a formação de professores e com a qualidade da Educação Básica se aprimora por meio de grupos de pesquisa interessados nos temas.

Em 1998 o Ministério da Educação e do Desporto cria o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), contendo três volumes: Introdução; Formação pessoal e social; e conhecimento de mundo. De acordo com a introdução do documento ele foi criado por meio de um debate nacional com professores e profissionais, tendo como finalidade guiar a reflexão das práticas educativas e como objetivo o desenvolvimento integral da criança.

Em 2001, para definir os padrões de qualidade da educação no âmbito nacional, o governo, por meio de discussões com especialistas, aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com validade de 10 anos e 295 metas; em 2014 foi homologado o segundo PNE, também com validade 10 anos e 20 metas.

A Secretaria de Educação Básica pertencente ao MEC publica em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil contendo o volume 1 e 2 e, de acordo com o documento, tem como objetivo realizar a determinação da Plano Nacional quanto a estabelecer parâmetros nacionais de qualidade dos serviços relacionados à Educação Infantil e também sanar os anseios da área.

Em 2009, são lançados dois importantes documentos, os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. O Primeiro pode ser visto como um roteiro de implantação e avaliação e também um termo de responsabilidade com a qualidade da educação em creches, de acordo com a apresentação do documento. Conforme a apresentação do documento os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil é um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil por meio de um processo participativo envolvendo todos os sujeitos e a comunidade.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é publicada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil, de acordo com os objetivos do documento.

O Ministério da Educação (MEC) lança em 2011, por intermédio da Secretaria de Educação Básica publicação “Deixa eu falar”, que tem como objetivo estimular o diálogo com as crianças de acordo com apresentação do documento.

O mesmo Ministério publica, em 2012, o manual de orientação pedagógica chamado Brinquedos e Brincadeiras de Creche, contendo o módulo 1 (Brincadeira e Interações nas

Diretrizes Curriculares para Educação Infantil), o módulo 2 (Brinquedos, Brincadeiras e Materiais para Bebês), o módulo 3 (Brinquedos, Brincadeiras e Materiais para Crianças Pequenas), o módulo 4 (Organização do Espaço Físico, dos Brinquedos e Materiais para Bebês e Crianças Pequenas) e o módulo 5 (Critérios de Compra e Usos dos Brinquedos e Materiais para Instituições de Educação Infantil). De acordo com a apresentação é um documento técnico com finalidade de orientar os profissionais da área quanto aos temas abordados nos volumes.

É notório o avanço que obtivemos quanto à legislação relacionada à Educação Infantil no Brasil, mas é válido lembrar que as crianças de creches foram sempre as últimas a serem beneficiadas nesse aspecto ficando por longos anos em caráter somente assistencialista. Sabemos que mesmo nos tempo atuais ainda prevalecem em algumas práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos o assistencialismo e a concepção de que na creche as ações se limitam apenas no cuidar e no entretenimento com a intenção de preencher o tempo das crianças no local.

A educação, como um direito de todas as crianças, ainda não conseguiu se efetivar mesmo diante de tantos avanços burocráticos ou de direitos legais, sendo possível a interpretação de que as crianças ainda não são prioridade. Para Kramer (1995, p. 90),

> Apesar da ênfase ao pré-escolar que se percebe na política educacional brasileira, principalmente a partir de 1975, e não obstante ser inegável a importância proclamada pelas autoridades governamentais, a concretização do atendimento à maioria das crianças está longe de se tornar realidade.

A invisibilidade da criança e sua concepção como incapaz é ainda maior quando falamos de crianças de zero a três anos.

1.3 A CRIANÇA SOB A ÓTICA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Os estudos sobre a criança e seu desenvolvimento foram se fortalecendo e expandindo com o passar do tempo. As influências de diferentes áreas científicas auxiliaram na compreensão do desenvolvimento da criança, tais como a pedagogia, a psicologia e a sociologia.

Na pedagogia, temos grandes nomes que muito contribuíram com a educação, tais como: Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952), Freinet (1896-1966), e Freire (1921-1997).

No campo da psicologia temos três grandes pensadores: Piaget (1896-1980), Vigotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962). Para Jean Piaget o desenvolvimento dos sujeitos acontece

por meio das interações sociais baseadas na maturação biológica. Ele estabeleceu etapas de desenvolvimento contendo quatro estágios: sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais; para ele a construção do conhecimento se dá por meio da ação do indivíduo sobre o objeto.

Lev Semionovich Vigotsky afirma que o desenvolvimento do sujeito acontece por meio da mediação com os objetos, não sendo esta uma ação direta. Esta mediação ocorre por meio da representação mental do real e pelos sistemas simbólicos. Ele acreditava que é por meio da relação com o outro que o sujeito constitui o seu individual.

Nas pesquisas de Henri Wallon a ênfase está nas questões da motricidade e afetividade, estando estes interligados. Para ele a emoção é social e biológica, e o desenvolvimento se dá por meio da mediação do sujeito com o conhecimento, sendo uma construção individual; estabelece estágios de desenvolvimento, porém afirma que o processo não é linear sendo em alguns momentos necessário o retorno.

A sociologia com seu olhar para a criança se faz importante e interessante para auxiliar na construção de sua concepção como sujeito de direitos e social, mas mesmo diante de pesquisas e documentos nem sempre seus direitos são respeitados pela sociedade, sendo discriminada por suas religiões, etnias, condição social, entre outros aspectos; "[...] essa diversidade parece mais sutil, porém não menos real do que aquela produzida, por força da discriminação, entre crianças brancas, negras e indígenas." (DIDONET, 2012, p. 150).

A sociologia da infância teve início em vários países em diferentes épocas, portanto é possível identificar diversas origens. De acordo com Qvortrup (1999, apud QUINTEIRO, 2009, p. 23), as publicações sobre a sociologia da infância tiveram maior intensidade a partir do Congresso Mundial de Sociologia realizada em 1990, e desde então despertou-se o interesse de diferentes países e pesquisadores.

Houve um aumento quanto ao interesse em pesquisar sobre a infância nas academias, e mesmo assim o tema ainda está encontrando seu reconhecimento aos poucos entre os sociólogos, que resistem ao novo estudo. Para Faria (2009, p. viii), "[...] o que parece claro é que o tema infância se tornou 'sério', ou seja, precisa ser observado com rigor, apesar das muitas resistências. O olhar em construção não é mais somente sobre os adultos, mas sobre as próprias crianças.".

Outro aspecto da sociologia são as análises das falas das crianças que também encontram grande resistência no universo acadêmico, "[...] entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável" (QUINTEIRO, 2009, p. 21, grifo do autor); este dado nos

mostra que a concepção da criança ainda não se estabeleceu como um ser capaz em todos os locais, sendo um aspecto ainda em construção.

Para Sarmento (2009) a sociologia da infância visa compreender a sociedade, a partir do fenômeno social da infância.

Mesmo havendo citações sobre a infância em antigos estudos sociais, é a partir do século XX, principalmente na década de 1990 que a infância começa a ser vista como categoria social e por essa renoção no olhar a infância, é que ficou denominada como "nova sociologia da infância".

Esta sociologia tem ganhado maior repercussão por realizar discussões próprias e ser capaz de problematizar o tema infância, além de analisar de como está sendo pesquisado ou não pesquisado até os dias atuais.

O que vem ocorrendo também, de acordo com Ana Lúcia Goulart de Faria (2009), é o aumento do interesse dos profissionais da infância em saber sobre os estudos realizados atualmente sobre as crianças, mostrando o querer ir além à forma de interpretar e compreender a infância como nos apresentada tradicionalmente, pois durante alguns anos os estudos sobre as crianças ficaram no âmbito da medicina, psicologia e da pedagogia.

Essa falta de estudos relacionados à infância na sociologia deu-se pelo fato das crianças serem consideradas durante muito tempo sujeitos incompletos e inferiores aos adultos. Desta forma, como consequência, não eram considerados seres de direitos, como nos diz Sarmento (2009, p. 19): "Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são 'invisíveis', porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social.".

A ocultação da criança nos estudos dá-se também devido a concepção de criança de cada época. Hoje a concepção de criança está em transformação, e a mesma é concebida como produtora de cultura, um sujeito capaz e ativo e não mais como um "recipiente" para ser preenchido.

Mesmo que ainda haja resquícios de uma educação tradicional em nosso país, é possível notar que essa nova concepção está sendo anunciada e incorporada às práticas pedagógicas. Toda concepção de criança foi construída pelo olhar adulto.

Só é possível a mudança ou a aceitação de uma sociologia da infância se houver uma concepção de criança relativa à qual, ou seja, um sujeito capaz. No entanto,

> Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias,

> em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. (SARMENTO, 2007, p. 26)

Portanto, a ciência não conhece a fundo as culturas da criança e das infâncias, pois nunca houve o interesse em pesquisá-las, e agora com os novos estudos essas descobertas e concepções são relativamente recentes.

Outro aspecto a ser considerado para tentarmos compreender a falta de estudos relacionados à infância e a criança, é pelo fato da "privatização da infância" (SARMENTO, 2009), pois as crianças foram na modernidade confinadas em locais destinados a elas, tais como escola, família e creches.

É também por meio desse confinamento que as crianças foram ao longo do tempo, concebidas como seres sem direitos políticos, sendo excluídas também dessa participação. Esta concepção ainda está nos discursos de muitas escolas quando definem como objetivo preparar as crianças para ser cidadã, mostrando que no momento ainda não são consideradas como tal, ou seja, precisam ser preparadas para alcançarem seus direitos e sua imagem como sujeito social. Desta maneira,

> O que importa aqui acentuar é o facto de que as crianças privadas de direitos políticos directos tendem a ser, em consequência da sua ausência forçada da cena política representativa (governo, parlamento, câmaras municipais etc.), invisibilizadas enquanto actores políticos concretos. (SARMENTO, 2007, p. 36).

Enquanto as crianças forem concebidas como um "vir a ser" nunca serão consideradas como cidadãos plenos, nem em suas vontades e nem na sua capacidade, sendo esses atributos somente validados a elas quando alcançar a fase adulta.

Para James, Jenks e Prout (1998 apud SARMENTO, 2007, p. 5), existem dois períodos de concepção de criança: a) a criança pré-sociológica, sendo ela um conceito abstrato sem relação com o contexto social e b) a criança sociológica que surge a partir da teoria social que concebe a sociologia da infância como categorial geracional.

A concepção da criança sociológica foi difundida aos poucos para o senso comum. Mas ambas as concepções citadas por Prout (1998 apud SARMENTO, 2007), caminham em alguns momentos juntamente ou em alternância, sendo possível observá-las no dia a dia das ações para com as crianças. Não há uma separação histórica, convivem no contemporâneo sendo constituídas ou transformadas simultaneamente.

Para ele há também diferentes conceitos de criança, sendo elas: a criança má, e por isso os adultos devem dar a elas a moral, limites; a criança inocente, vivenciando a idade da pureza; a criança imanente, vista como uma tabua rasa e ser inscrita, moldada com os conhecimentos adultos; a criança naturalmente desenvolvida, que seu desenvolvimento se dá de acordo com os estágios de amadurecimento e a criança inconsciente, sendo esta um pré-adulto, mas com ações infantis próprias de sua idade.

A criança sempre foi, e em algumas situações ainda é vista, pelo que nela "falta", sempre que comparada ao adulto como figura da completude humana. A visão da criança pelo adulto resulta no seu "não ser ainda", fazendo dela um sujeito sempre incompleto e precisando ser preenchido.

Para Sarmento (2007), primeiramente a criança era vista por ser "não falante", ou seja, aquela que não consegue falar; depois pela "não razão", precisando ser instruída (sendo esse o grande papel da escola); e ao final o momento do "não trabalho", estabelecendo a proibição do trabalho infantil sendo um grande progresso quanto a exploração das crianças, mas definiu as mesmas como neutras para as questões econômicas, excluindo-as desse aspecto; e por último e mais atual fruto da sociedade contemporânea é a "não infância", aparecendo nos discursos dos quais colocam as crianças como cada vez mais precoces e frutos da "adultização". Sarmento (2007, p. 33, grifo do autor) diz que:

> A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano "completo". A *infância como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *ïn-fans*- o que não fala.

Após esses avanços a infância começa a ser entendida como uma fase própria do desenvolvimento, e não mais um período de preparação; assumindo a existência de diferentes infâncias influenciadas por diferentes culturas.

A preocupação da sociologia não é somente a criança como sujeito individual, mas como parte de um todo, levando em consideração a realidade social e outros aspectos, mas é por meio dela que se iniciam os estudos; desta forma concebida como ator na sociedade se faz necessário o apoio de teóricos e de estudos epistemológicos. A sociologia deixa de ver também a infância sozinha relacionada apenas a criança e começa a enxergá-la como fator social.

Ao mesmo tempo é importante ressaltar que o estudo da criança tem seu aspecto individual quando lhe é outorgada a sua condição social, ou seja, a sociologia estuda a criança pela criança e não em uma condição de dependência do sujeito adulto. Se a sociologia

permitisse a pesquisa com um foco contrário a isso, estaria ela reafirmando uma antiga condição das crianças como inferior e não sociais ativas.

A sociologia da infância desconstrói um todo único e começa a reconstruir os conceitos já dados. Ela vê a criança e a infância como sociais e históricas.

Outro campo abordado é a socialização, vista pela sociologia de forma crítica, pois a criança não é mais uma mera receptora de conhecimentos, mas é capaz de produzi-los, e,

> Portanto, esta criança sujeito de direitos passa a ser um outro objeto de pesquisa ou pelo um redimensionamento do mesmo objeto. Desta forma as metodologias adotadas até agora também precisarão ser redimensionadas e/ou serão construídas outras maneiras de pesquisar a criança em todas as suas dimensões. (FARIA, 2009, p. xvi).

Para a sociologia da infância existem dois objetos na pesquisa: a criança como ator social e a infância como categoria geracional, já que

> A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição da infância. Existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade. (SARMENTO, 2009, p. 22).

A infância é e foi redefinida em cada tempo derivado de seus processos históricos e da inserção social em que acontece, podendo variar no mesmo espaço-tempo, as questões sociais também influenciam nessa construção, não sendo a infância igual, por exemplo, para uma criança inserida em uma família com boas condições financeiras e outra criança com vivências em uma família com péssimas condições financeiras. Neste caso,

> A infância, entre outros aspectos, é entendida como condição social de ser criança e contribui tanto para a melhoria de tal condição como para a constituição desse ser humano de pouca idade, nos diferentes aspectos e tempos educacionais; exige, além disso, conhecer as representações sociais da criança sobre o mundo e isto é um grande desafio! (FARIA, 2009, p. vii).

Para Prout e James (1990 apud SARMENTO, 2009, p. 23), existem seis aspectos da infância: a) construção social nos primeiros anos da vida humana; b) é variável a análise social, pois existem diferentes infâncias; c) analisar as relações entre crianças e suas culturas de forma independente sem o olhar do adulto; d) criança é um sujeito ativo, ou seja, são atores da construção da vida social; e) a etnografia colabora muito para o estudo da infância e f) a sociologia da infância é uma reconstrução da infância.

Dentro da própria sociologia da infância, há diferentes linhas de estudo, relacionadas aos diversos pensamentos das ciências sociais que geralmente são divididos por três aspectos; a tradição cultural e linguística; a perspectiva paradigmática e a abordagem.

O conceito de socialização também sofreu influências, afetando também as crianças que antes faziam parte desse processo somente como receptora, ou seja, o que prevalecia era o valor do adulto sobre a criança, hoje a criança sendo concebida como ator social pode também exercer valores sobre os adultos, havendo uma socialização horizontal e não mais hierarquizada.

As culturas infantis estão sendo valorizadas à medida que as concepções relacionadas às crianças creem em sua capacidade, desta forma elas produzem culturas fruto das diferentes relações que estabelecem, entre seus pares, com adultos, com os ambientes e com os diferentes grupos.

Em 1941, no Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes realizou uma pesquisa no bairro de Bom Retiro em São Paulo, considerada ainda hoje de grande contribuição tanto para a sociologia da infância como para o folclore.

No início a sua pesquisa tinha como objetivo o folclore no âmbito mais geral, mas a partir de sua vivência junto com as crianças pode perceber a importância e a riqueza das relações e das produções culturais desse grupo, estreitando seu tema para “folclore infantil”.

Para realizar a pesquisa Florestan Fernandes (2004) esteve com as crianças participando de seu universo, pois para estudá-las era necessário vivenciar seu mundo e não apenas observá-lo. O pesquisador estabeleceu um vínculo de amizade com as crianças, perguntando para as mesmas as questões de sua pesquisa.

A partir dessa convivência ocorre uma última redefinição de seu tema, ficando como o estudo de grupos infantis, mais conhecidos como “trocinhas”. As “trocinhas” são grupos de crianças que são formados para a recreação (brinquedos, brincadeiras, cantigas de roda e outros), em geral são integrados por crianças vizinhas. Brincam nas ruas, quintais, calçadas e campos.

Nesse trabalho rico, Fernandes (2004) conseguiu pesquisar de forma complexa e real as culturas infantis, das quais para o autor são formadas pelos aspectos ensinados entre as gerações no passado e que não são mais utilizados pelos adultos juntamente com as ações de criação e transformação das crianças. Não se trata de imitação do mundo adulto, pois é uma criação baseada nas vivências sociais da própria criança.

Nas últimas décadas houve um grande avanço nas pesquisas sobre criança no Brasil, abrangendo diferentes temas, mas é notável que haja poucas pesquisas no campo das culturas infantis.

É preciso compreender o que querem, o que sentem e o que produzem essas nossas crianças, e não mais compreendê-las por meio do olhar adulto, mas questionando as próprias crianças, permitindo que elas assumam o papel de ator principal de suas histórias. Sarmento (2007, p. 35), diz que:

> A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Neste sentido a escola pode, por meio de sua gestão democrática, desenvolver ações de participação a fim de ouvir de forma responsável as vozes de todos os envolvidos, incluindo as crianças.

CAPÍTULO 2 – PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO

> Lili vive no mundo do Faz-de-Conta... Faz de conta que isso é um avião. Zzzzuuu... Depois aterrissou em piquê e virou trem. Tuc tuc tuc tuc... Entrou pelo túnel, chispando. Mas embaixo da mesa havia bandidos. Pum! Pum! Pum! O trem descarrilou. E o mocinho? Onde é que está o mocinho? Meu Deus! Onde é que está o mocinho?! No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derribado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha. (Mário Quintana)

2.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A inexperiência democrática de nosso país reflete em nossa educação, é, portanto, relativamente nova as concepções de práticas democráticas nas instituições escolares, que paulatinamente vem se consolidando, principalmente nos âmbitos das creches cuja inserção na Educação Básica aconteceu somente em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Esta inexperiência deriva-se da forte colonização que foi implantada no Brasil e os processos de construção de nação da qual foi desenvolvida por meio de fatos históricos importantes, tais como o feudalismo e a escravidão; suas consequências deixaram marcas em nossa cultura que são bases de nossa formação cultural como indivíduos, deste modo se faz importante conhecer a história para que possamos compreender as diferentes características que permeiam nossa realidade, como nos diz Freire (2001, p. 73-74, grifo do autor):

> Daí não ser possível compreender nem a transição mesma, com seus avanços e seus recuos, nem entender o seu sentido anunciador, sem uma visão de ontem. Sem a apreensão, em suas raízes, no caso brasileiro, de uma de suas mais fortes marcas, sempre presente e sempre disposta a florescer, nas idas e vindas do processo: a nossa *inexperiência democrática*.

Para Freire (2001) nossa colonização foi massacrante e impositiva, de forma que não houve em nenhum momento a possibilidade ou a formação para o diálogo e a reflexão, mas sim o contrário: negava-se o diálogo e incentivava constantemente o poder. Portanto:

> O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o "poder do senhor" se alongava "das terras às gentes também" e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma

> mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 2001, p. 74-75).

São nessas relações de poder derivada dessa colonização em que se constituiu também a nossa educação e escolas. Diante dessas relações nos colocamos como pessoas sem atividade crítica social, que viviam em uma sociedade pensada para as pessoas e não pensada junto com as pessoas. A partir do momento que há uma reflexão nesse viver, o sujeito inicia sua existência social, pois pensa e reflete sobre sua situação, suas práticas e sociedade, a qual não está somente inserido, mas faz parte dela por meio de suas interações.

A escola tem um papel fundamental na formação das pessoas que ali frequentam, é por meio de suas vivências escolares juntamente com as vivências de fora dela, que o sujeito se institui, portanto se faz muito importante que a escola consiga promover práticas democráticas para a formação de cidadãos,

> [...] propiciando práticas pedagógicas que respeitem os princípios e valores da democracia e promovendo a participação ativa de toda a comunidade escolar em decisões relativas ao trabalho, aos conteúdos e à convivência coletiva. (ARAÚJO, 2002, p. 43).

Para que a escola consiga promover a democracia em suas práticas é alvitrado que abandone os antigos hábitos tradicionais que tem como base o autoritarismo, e as substitua por ações democráticas e de participação:

> Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação [..] (FREIRE, 2001, p. 101).

Para Araújo (2002, p. 44), essas mudanças são uma reorganização: “Parto, porém, da concepção de que sua construção passa pela reorganização dos espaços, dos tempos, dos conteúdos e das relações interpessoais hoje existentes nas instituições escolares.”.

Essa mudança é processual, portanto é comum nos depararmos com práticas muitas vezes diferenciadas de suas teorias, ou seja; é comum encontrarmos escolas intituladas democráticas onde suas ações rotineiras são autoritárias, demonstrando uma grande contradição:

> Fazendo um primeiro paralelo com o campo educacional, é impressionante como em sua maioria as escolas e os professores e professoras se intitulam democráticos, sem se preocupar com a base conceitual e prática sobre a qual elaboram tal autoconceito. (ARAÚJO, 2002, p. 28).

A mudança das práticas nas unidades escolares propõe uma nova concepção de gestão; pois: “Necessitamos de uma escola cujas relações entre seus membros se assentem em outras bases: a democracia e o respeito mútuo.” (ARAÚJO, 2002, p. 59), ou seja, uma escola onde a gestão é a promotora de ações de participação.

A escola por sua vez pode iniciar um processo democrático partindo da elaboração de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Este documento permeia todas as ações e concepções da unidade, é nele que podemos encontrar as informações sobre os funcionários, as crianças, os espaços físicos, os equipamentos, a estrutura, as condições de vida e a cultura das famílias atendidas e também características do bairro do qual a unidade está inserida; contém as metas e objetivos do processo de aprendizagem das crianças e da equipe gestora, e as organizações de rotina e eventos que serão realizados no ano letivo.

São realizadas avaliações para refletir sobre as ações elencadas no PPP e analisar se são construtivas e eficientes para o desenvolvimento da unidade escolar e comunidade. Ou seja, é um documento que retrata a unidade escolar em todos os seus aspectos e no decorrer do processo é modificado e alterado partindo das ações que são inseridas e também de outras que são retiradas por meio das avaliações, sendo uma construção coletiva e processual. Neste sentido:

> Se considerarmos que planejar a educação de forma socializada é exercitar a cidadania, pois implica em tomadas de decisões, em envolvimento com as ações do cotidiano escolar e em avaliação dos serviços prestados à população, o planejamento deve começar pela inserção de toda a sociedade no debate democrático sobre questões relativas não só ao processo de ensino aprendizagem, mas também em relação às questões administrativas e financeiras da escola e às questões da própria sociedade em que ela se insere, considerando sempre os condicionantes sócio-culturais e políticos que influenciam e afetam o cotidiano escolar. (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 85).

Em muitas escolas é comum escutarmos que o PPP é construído somente pela equipe gestora que nas reuniões comunica o que foi realizado e planejado; nesta forma de construção não há diálogo e sim comunicação.

Nesta maneira autoritária de construção, os funcionários se sentem não pertencentes da unidade escolar, e por muitas vezes não se envolvem nos projetos e ações devido a sua não participação. Outro fator relacionado ao não envolvimento com os planejamentos é a falta de conhecimento, isto é, em algumas unidades escolares os funcionários alegam não saber da existência de um documento orientador das ações.

Quando a construção é democrática, todos os funcionários e comunidade são convidados a participar, e assim por meio de reflexão e diálogo estabelecem as ações e planejamentos numa construção conjunta.

Os envolvidos se sentem pertencentes, pois foram valorizados em suas ideias e convidados a refletir sobre seu trabalho, sua importância no conjunto do processo para que as ações aconteçam e para que os objetivos e metas sejam alcançados,

> Ou seja, tecnicamente, a consequência de um plano depende de um grupo de profissionais; politicamente, ela se fundamenta na adesão dos que nele serão envolvidos. Ora, é sabido que é mais fácil aderirmos a uma ideia ou proposta de cuja formulação participamos. (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 79).

Nas avaliações a comunidade também participa, pois as famílias atendidas conseguem acompanhar mediante o desenvolvimento das crianças, e também de forma efetiva quando participam das ações na unidade escolar.

Desta maneira a democracia envolve todos em um convite à reflexão crítica, nos convida a pensar em qual trabalho queremos oferecer a essas crianças e comunidade, e em quais concepções acreditamos.

Esse trabalho em conjunto desperta a responsabilidade social que faltou durante muito tempo em nossa história, e ainda falta em nossa sociedade. Romão e Padilha (1997, p. 85) nos relatam sobre a construção de uma sociedade democrática, dizendo que,

> Garantida a voz e a capacidade de ação aos que sempre se viram alijados de participar do destino da educação no país, a luta por uma educação de qualidade para todos estará, de fato, dando um passo significativo rumo à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, ética, justa e solidária.

A participação é muito mais do que oferecer momentos para que as pessoas possam falar, a escuta sem responsabilidade tem seu fim em si mesma, pois não gera reflexão nem diálogo. O falar sem criticidade também se torna vago, pois a “fala oca”, como denomina Paulo Freire (2001), não estimula o pensar e a reflexão sobre o que foi dito. Segundo ele,

> Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática, as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. (FREIRE, 2001, p. 103).

É válido ressaltar que a escola democrática se faz nas ações do dia a dia daqueles que formam constantemente a unidade escolar, são nos pequenos atos que se concretiza uma concepção. É baseado nesta concepção democrática que se planeja a estrutura física da escola, os planos de aprendizagem, os métodos utilizados, os projetos etc. Desta maneira as ações se comunicam e anunciam um pensar coletivo, Araújo (2002, p. 42) nos lembra da importância da coerência:

> Os projetos políticos-pedagógicos da grande maioria das escolas, públicas e privadas, explicitam que almejam levar seus alunos e alunas à compreensão dos princípios democráticos que deve reger a sociedade e à construção da cidadania. Parece-me, no entanto, que suas práticas não são coerentes com os objetivos propostos.

Esta coerência estabelece o equilíbrio em todos os aspectos da unidade escolar, pois, "[...] não será fácil professores e professoras que vivem em ambientes autoritários, baseados em relações de heteronomia e de respeito unilateral, trabalharem a construção de valores relativos à autonomia e à democracia com seus alunos e alunas." (ARAÚJO, 2012, p. 73).

As práticas pedagógicas realizadas com as crianças são de extrema importância, dando a oportunidade da interação com propostas de participação, que respeita a criança como um sujeito de direitos, capaz de dialogar e refletir. Essas práticas promovem a autonomia da criança e contribui para a melhoria da qualidade de nossa educação, pois, "[...] a emancipação e a participação são, afinal, duas faces da mesma moeda, componentes indissociáveis quando se pensa a qualidade em educação de infância." (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 525).

As ações dos professores com as crianças podem ser democráticas promovendo a escolha, o diálogo e a reflexão, colaborando também para o desenvolvimento da coletividade. Deste modo respeitam a creche e as crianças como sujeitos de direitos e capazes, rompendo com a concepção da criança passiva e incapaz de dialogar.

"A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico." (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19), e é por meio desse modo pedagógico participativo que se pode promover a democracia acolhendo as sugestões das crianças durante as rotinas das creches.

Neste sentido, o planejamento das ações[2] do dia pode ser uma possibilidade de construção coletiva e democrática, pois oferece espaço para a participação de todos.

---

[2] Ações, nesta pesquisa, refere-se às atividades realizadas no dia, atividades no sentido de ativo diferente de inativo, conforme dicionário Priberam. Optou-se utilizar a palavra "ações" para não haver associação ao sentido de atividade de cunho baseado na pedagogia tradicional.

Para discutirmos o envolvimento das crianças nesse momento do planejar, se faz oportuna uma reflexão sobre as formas de planejamento e sua importância, como veremos a seguir.

2.2 O ATO DE PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES

O ato de planejar na Educação Infantil e, principalmente nas creches, nos mostra que esta modalidade está conquistando seu reconhecimento, sua importância e as crianças seus direitos.

Ainda estamos em transformação de conceitos de ordem psicológica, filosófica, sociológica e pedagógica; portanto é natural que o planejamento na Educação Infantil em muitas ocasiões estimule questionamentos, principalmente sobre o seu uso nas creches que recentemente vem se desconectando de seu cunho assistencialista. Sobre isto Ostetto (2015, p. 07) diz:

> Afinal, o que se pode fazer com eles, em meio a tanto choro, fraldas, banhos, mamadeiras, colos, sonos? "Nem falam, nem andam, completamente dependentes... Não há muito o que fazer com eles, ou melhor, não dá pra fazer "atividade pedagógica, só cuidar..." reclamam alguns educadores. Essa reclamação revela, juntamente, a especificidade da educação infantil.

Muitas vezes o planejamento é apenas um instrumento burocrático, visto como algo cansativo e sem sentido para os professores.

O planejamento é um ato de intencionalidade, é a execução de um trabalho com qualidade, sendo para Ostetto (2015) uma atitude, ou seja, ele deve ser transformado em prática, sendo flexível e repensado constantemente, pois é a orientação do trabalho pedagógico:

> São dimensões que precisam ser resgatadas no adulto-profissional da educação infantil que constrói e reconstrói sua competência dia a dia; que busca uma ação intencional, voltada ao atendimento de qualidade para a criança pequena, articulando necessidades vitais para o seu crescimento, garantindo cuidado e educação no planejamento do cotidiano. (OSTETTO, 2015, p. 7).

É o registro do trabalho pedagógico e da proposta do professor, portanto ser funcional é um fator que auxilia esse trabalho.

Para Redin (2013) o planejamento é um apoio da ação pedagógica colocando o professor como um mediador.

Para planejar é preciso pensar para que e para quem se está planejando, é necessário pensar os objetivos daquele planejamento, ou seja, o porquê dessas escolhas, uma vez que ele é o direcionamento do trabalho pedagógico e concebido desta forma não há espaço para o espontaneísmo. Visto que:

> O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1996, p. 22).

Não há receitas ou fórmulas de como realizar um bom planejamento, cada professor tem sua forma e suas particularidades nesse registro das práticas que devem ser respeitadas, mas é necessário lembrar que esse planejamento pode contemplar as crianças e o grupo, sendo um instrumento não só do professor.

No planejamento está a concepção do coletivo da escola e à medida que vai se estreitando para as ações cotidianas expressa a concepção do professor sobre todos os aspectos que envolvem suas ações. Para Redin (2013) sempre está implícita uma concepção de sujeito, ou seja, as ações do professor são impressas em ideias no planejamento e esse por sua vez é construído tendo como base as concepções desse profissional. É por meio dele que podemos compreender a sua concepção de criança, de mundo, de escola, de Educação Infantil e de sociedade, pois "[...] sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho." (OSTETTO, 2015, p. 2).

Em uma pesquisa com um grupo de estudantes do curso de pedagogia que eram também estagiárias, Ostetto (2015, p. 2-6) conseguiu definir cinco tipos de planejamento:

a) baseado em listagem de atividades: é concebido como o mais simples, tendo como objetivo direcionar propostas com tempos demarcados para início e fim no dia. Essa prática remete a intencionalidade de apenas ocupar o tempo de permanência das crianças na escola;
b) baseado em datas comemorativas: tem como base o calendário anual, reproduzindo uma concepção dominante do que deve ser lembrado da história do país e do mundo, contribuindo para o capitalismo em seu aspecto de grande incentivo ao consumo (comercial). Além disso, se torna um trabalho repetitivo visto que as datas se repetem anualmente;

c) baseado nos aspectos de desenvolvimento: este planejamento se pauta na concepção do desenvolvimento humano por etapas, fixando seu foco no objetivo dos quais se quer alcançar, como por exemplo, estimular a afetividade. Nele se projeta a ideia de que todas as crianças pertencentes a uma igual faixa etária estarão no mesmo processo de desenvolvimento, ou seja, uma visão homogênea das crianças de um mesmo grupo;
d) baseado em temas (geradores): o eixo das atividades são os temas gerados pelo interesse das crianças, sendo uma preocupação que esse planejamento se torne apenas um tema para uma listagem de atividades como já abordado no primeiro item. Outro aspecto para reflexão é a utilização de um mesmo tema para diferentes grupos ou para a unidade escolar como um todo, deixando de ser pautada no interesse das crianças uma vez que o generaliza;
e) baseado em áreas do conhecimento: esse tipo de planejamento surgiu fortemente nos anos 80 e 90, devido a necessidade de demonstrar que a Educação Infantil não era mais assistencialismo e sim uma instituição pedagógica. Nele os professores buscam trabalhar com as crianças os conhecimentos acumulados pela sociedade, podendo se tornar conteudista.

O planejamento por ser um processo, não desencadeia diretamente as ações por ele mesmo, portanto precisam ser pensadas e organizadas todas as práticas dependendo do professor para se tornarem reais, sendo as mesmas realizadas de forma qualificada ou não.

Todas as ações ficam dependentes do compromisso e da seriedade do professor com seu trabalho, com as crianças de seu grupo e com o coletivo da escola.

Planejar é ir além dos conteúdos definidos, sendo uma construção coletiva evidenciando a relação do professor com as crianças, o incentivo da criatividade e o despertar da curiosidade; uma vez que o ponto de partida do planejamento é a curiosidade das crianças, detectada através da escuta e da observação.

Nesta pesquisa as “ações” relativas ao planejamento educacional do dia, correspondem as práticas pedagógicas. As denominadas “atividades”, que muitas vezes são repetitivas e sem significado, mostram que em alguns casos “[...] o que predomina é a obsessão por uma folha de papel branco retangular, tamanho A4, que certamente acompanhará a criança pelos longos 18 anos de escolarização, marcando seu olhar, enquadrando sua paisagem, emoldurando sua alma.” (REDIN 2013, p. 30).

O planejamento tem como característica ser flexível, dando espaço para o inesperado e ao interesse imediato das crianças em relação aos acontecimentos da vida cotidiana. Contrapondo o que “Poderíamos elencar uma série de práticas autoritárias bem como de

atividades sem sentido, prescritivas, enfadonhas, que produzem sujeitos tristes, cabisbaixos, desmotivados ou rebeldes que se recusam a permanecer na escola.” (REDIN, 2013, p. 36).

Um planejamento que engessa o desenvolvimento das crianças, não dá espaço para o novo, e para a criação. A criatividade das crianças precisa ser constantemente valorizada, acompanhada e incentivada, pois, é por meio dessa prática que as crianças constroem seus conhecimentos e estabelecem suas relações, enriquecendo suas vivências.

O planejamento que atende as necessidades do grupo revelam as observações atentas das professoras por meio da escuta, da observação e da interação, considerando o todo, mas também as especificidades de cada criança. Todo indivíduo seja qual for sua idade, possui o seu saber, e “[...] a heterogeneidade das crianças, considerando suas culturas, grupo social, gostos, jeito de viver, é uma realidade a ser considerada num planejamento e numa prática pedagógica.” (REDIN, 2013, p. 36).

A consideração das diferentes culturas influencia o planejamento provocando alterações advindas das crianças, e está nesta questão a riqueza do trabalho com a diversidade; é por meio da conexão com os diferentes que podemos construir as diversas formas de compreender o mundo e a sociedade.

Na Educação Infantil o cuidar e o educar são indissociáveis, em todos os momentos do cuidar o professor está educando: na troca, na alimentação, na ida ao banheiro, etc.; são momentos que a criança aprende a conviver, a interagir, a afetividade, e a conviver em sociedade. Ou seja, não há separação. Não é preciso a “hora da atividade”, pois em todos os momentos da rotina, a criança está aprendendo e sendo cuidada.

A base da elaboração da rotina de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e com Ostetto (2015), devem ser orientadas pelas brincadeiras e as diferentes linguagens, ou seja, é por meio desses elementos que o planejamento é realizado.

O lúdico é o eixo do trabalho pedagógico nas creches, proporcionando o contato com o meio ambiente, com diferentes crianças e adultos e diversas relações que estimulam a criança a experimentar:

> Chegamos à conclusão de que planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturem interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico. (OSTETTO, 2015, p. 7).

Para que as ações sejam realizadas é necessário o pensar sobre os espaços e onde irá acontecer cada ação; portanto se faz necessário apontar que o planejar é pensar o todo e não o fragmentado. Planejar também é pensar de acordo com a realidade, para que consiga executar com sucesso o que foi planejado, como por exemplo, observar se os materiais existem na unidade escolar; Ostetto (2015) aponta quatro dimensões do planejar: prever, fazer, registrar e avaliar.

É nessa dimensão da avaliação da própria prática que o planejamento se faz flexível, e constrói a própria práxis, é por meio dele que o professor reflete sobre sua prática, e assim consegue replanejar sempre que necessário para que alcance seus objetivos com qualidade; "[...] portanto, dinamizar o cotidiano de uma sala de aula com crianças passa pela desconstrução de prescrições encontradas tanto em manuais como em práticas reprodutivistas." (REDIN, 2013, p. 29).

Analisar a prática com as crianças é uma forma de rememorar o acontecido para planejar o que fazer, acompanhando as mudanças os desenvolvimentos de cada criança e do grupo como um todo, respeitando que não há um modelo único de criança e de desenvolvimento.

O professor usa da sensibilidade, da observação, da avaliação e da reflexão para perceber o que fazer e o que deve ser mudado, para realizar e replanejar é necessário pesquisar; Freire (1996) argumenta que "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino".

Planejar, para Redin (2013), é ousar, maravilhar-se, recomeçar e escolher sonhos, não agindo sem pensar; sem planejar e também sem sentir; sem significar. É preciso inovar as práticas pedagógicas, proporcionar desafios, despertar o entusiasmo, atrelar significados às ações e aprendizados, e despertar a curiosidade; não tendo o foco nas ações, mas na criança ao planejar, pois,

> [...] elaborar um "planejamento bem planejado" no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2015, p. 6).

Respeitar a criança como um sujeito de direitos e produtora de cultura respalda a construção de um planejamento vivo e coletivo, capaz de deslumbrar os olhos das crianças e encher de entusiasmo e significados nossas creches e práticas pedagógicas.

2.3 A PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO: O PROFESSOR E AS CRIANÇAS

O planejamento vivo e participativo parte de uma concepção de criança e educação que está muito distante da pedagogia tradicional.

Na pedagogia tradicional o professor é o foco de todo o trabalho, pois é ele que possui todos os saberes necessários para serem "transmitidos" para as crianças. Portanto, a criança é meramente um recipiente que memoriza e detém os conhecimentos que lhe são "depositados", ou seja,

> A imagem da criança que aqui está presente é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar. A imagem do professor é a de um transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão – manuais, fichas, cadernos de exercícios. A motivação da criança é baseada em reforços seletivos extrínsecos, vindos geralmente do professor. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 190).

Nessa perspectiva de educação não cabe à criança o papel de participante e sim de mera expectadora, pois não há abertura para que ela opine, escolha ou reflita; a criança nessa pedagogia não é concebida como um ser capaz e sim como um "vir a ser".

A pedagogia participativa é pautada em outra concepção de criança, pois compreende que a criança já é um sujeito capaz de participar, de refletir, e de interagir produzindo cultura, aprendendo e ensinando; superando assim a tradição da não crença na criança:

> A superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (FREIRE, 2001, p. 104).

Esse posicionamento perante as crianças demonstra o respeito do professor para com aquele sujeito, e "[...] mostrar respeito leva tempo para ouvir aquilo que as crianças têm para dizer e cuidadosamente responder às suas ideias e questões." (ZACHLOD, 1996, p. 4).

Para que seja possível um planejar diferenciado, onde a criança é também autora, se faz necessário que haja uma ruptura dessa pedagogia tradicional para uma pedagogia participativa, proporcionando espaços de interação constante e de construções coletivas, sejam elas sobre decisões ou sobre o processo de aprendizagem. Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 14), essa ruptura envolve a transformação de todas as ações do professor:

> Mas aceitar, ao nível dos valores e das teorias, outras imagens da criança que falam da competência participativa e dos direitos e essa participação traz consigo uma obrigação cívica de incorporá-las em cotidianos que as respeitam, de transformar a práxis.

Neste sentido, o professor não é mais o único detentor do saber, ele não é o ator principal, pois as ações são dialogadas, e todos respeitados como atores desse processo de construção em uma relação dialógica.

Existem inúmeras possibilidades de promover a participação das crianças durante o tempo em que estão na escola, tais como, as rodas de conversa e os cantos simbólicos[3]; é possível oferecer diferentes momentos de autonomia, basta que o professor se programe para essa oferta, pois,

> Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa das criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26).

Esta pesquisa está pautada na concepção dessa pedagogia participante exposta neste trabalho, e dentre as possibilidades de participação, propõe um planejamento do dia realizado junto com as crianças, sendo coerente com a proposta de promoção da democracia. Para Gariboldi (2003, p. 94) essa proposta baseia-se em

> Uma pedagogia que não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas que parte da escuta e dos desejos, das fantasias e das ideias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades pensadas e construídas em conjunto.

O planejamento na pedagogia tradicional é um instrumento somente do professor, e, portanto é ele que pensa e idealiza todas as ações que acontecerão no dia. Diante dessa cultura de planejamento é comum que a ideia de planejar junto com as crianças dando a elas a possibilidade de intervenção e escolha cause estranhamento, pois propõe uma transformação nas concepções de educação do professor, ou seja, rompe com as concepções adultocêntricas. Zachlod (1996, p. 02), neste sentido, nos lembra que

---

3 Os cantos simbólicos são os cantos construídos com brinquedos para proporcionar a brincadeira de faz de conta, que no município de Santo André são denominados de cantos simbólicos, contendo diferentes temas, entre eles: casinha, pista de carrinho, escritório etc.

> [...] dar às crianças a oportunidade de se tornarem autônomas, permitindo-lhes tomar decisões, não significa perder o controle; significa prover uma estrutura de aprendizagem, ter expectativas e, então, acrescentar muito espaço de movimento para movimentos de auto-direção.

O planejar coletivo por sua vez não pode ser confundido com mero espontaneísmo, esta proposta não é a possibilidade da criança realizar todas as suas vontades no momento em que desejar sem a intervenção do professor.

É válido ressaltar que não se trata de um foco extremo na criança, como se a experiência por ela mesma alcançasse os objetivos almejados pelo professor; como também não está somente no professor como propõe a pedagogia tradicional. A pedagogia participante propõe a interação, a troca, a mediação, uma relação de respeito, onde o professor é o profissional com a capacidade e formação para intervir com qualidade, que ao mesmo tempo respeita as crianças como sujeitos de direito e capazes de ensinar, aprender e produzir.

Os objetivos debatidos no planejamento são baseados e direcionados pelo PPP da unidade que por sua vez são elaborados por meio dos documentos que regem a Educação Infantil.

Portanto não há a ocultação do professor, mas sim há a possibilidade de participação das crianças, onde em conjunto conseguem discutir e construírem o que farão naquele dia respeitando os interesses e vontades das crianças e ao mesmo tempo os objetivos do professor.

Partindo da observação dos interesses das crianças o professor consegue conhecer melhor o individual e o coletivo de seu grupo, "[...] estou me referindo ao gostoso que é 'capturar' as relações entre as pessoas. Esse 'capturar' quer dizer aprender. É esse o começo de *conhecer*" (FREIRE; NOGUEIRA, 2013, p. 39, grifo do autor).

Esse "conhecer" as crianças, juntamente com o respeito a elas, que se faz possível esse planejamento em conjunto, pois, "[...] imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças." (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 190-191). Além de que "é uma pedagogia das perguntas, atentas à curiosidade." (FREIRE; NOGUEIRA, 2013, p. 54), partindo das indagações das crianças e sua curiosidade em determinados assuntos e temas.

Para Oliveira-Formosinho (2013, p. 207), "[...] ao longo do dia, durante a rotina diária, há diversos modos de participação e envolvimento das crianças na coconstrução da aprendizagem experiencial – individualmente, em pares, em pequenos grupos, em grande grupo", ou seja, o resultado das escolhas realizadas no planejamento pode ser concretizado em pequenos grupos ou com o grupo todo, dando a oportunidade no caso do trabalho em pequenos

grupos de haver mais de uma ação acontecendo ao mesmo tempo, ampliando as possibilidades de escolha e participação.

No planejar participativo, há diferentes modos de construção coletiva, a pesquisadora deste trabalho organizou quatro possibilidades, que foram elencadas por meio da reflexão sobre sua prática como professora, conforme dito na apresentação desta dissertação. São eles:

a) as crianças sugerem e opinam sobre quais serão as ações do dia. Nessa proposta as crianças dizem livremente sobre quais ações gostariam de realizar no dia, ou seja, indicam quais lugares gostariam de ir e quais propostas gostariam de realizar. Para haver um resultado final é preciso a mediação do professor e o diálogo onde todos entrarão em acordo único, sendo possível ou não contemplar todas as propostas. Essa maneira de participação implica no pensar coletivo, em analisar e respeitar a opinião do colega que pode ser diferente das dos demais, estimulando o sentimento de pertencimento e fortalecimento do grupo;
b) as crianças votam em opções trazidas pelo professor, sendo eleita apenas uma opção. Nesta proposta o professor traz diante de seu objetivo diferentes opções de realização das ações e expõe para as crianças, que após a exposição realizam uma votação. Essa votação pode acontecer de diversas maneiras: levantando a mão, com plaquinhas do nome, apenas oralmente, com marcação na lousa ou papel etc. Este modo evidência a representatividade, ou seja, ao final é realizada uma contagem de votos e desta forma fica decidida qual ação será realizada. A criança inicia seu contato com a experiência de representação, se a maioria votou em uma ação diferente da que ela escolheu, ela começa a compreender que houve uma maior aderência, portanto uma maior representatividade de escolha;
c) as crianças escolhem e transitam entre opções trazidas pelo professor. Nesta opção o professor traz opções de ações que são escolhidas com base em seus objetivos juntamente com os interesses das crianças, e são oferecidas simultaneamente de forma que as crianças possam transitar e interagir. A escolha de quais ações serão realizadas no dia deriva-se dos objetivos do professor junto com a observação que o mesmo realizou nas interações das crianças, e também de diálogos anteriores onde poderá decidir junto com as crianças quais propostas são mais interessantes e prazerosas. Esta maneira de trabalho proporciona para as crianças o desenvolvimento da autonomia, da decisão; pois ela começa a compreender que tem a chance de escolher, de optar e de estabelecer relações com diferentes grupos e diferentes propostas em um mesmo ambiente;

d) sugerem crianças e educadores juntos, as ações do dia, mesclando ambas as sugestões. Neste modo de participação, as crianças e o professor estabelecem um diálogo onde ambos propõem ações para o dia e juntos estabelecem um acordo para que consigam contemplar o máximo de sugestões, sempre visando o objetivo do professor e o interesse das crianças. Aqui as crianças começam a compreender os acordos, e o respeito ao próximo.

Todas essas opções estão relacionadas à participação, oferecem momentos de práticas participativas, e por consequência, democráticas. Está nesse aspecto a importância da participação da criança no planejamento sobre as ações que acontecerão naquele dia, pois é nesse sentido em que a criança vai exercendo aos poucos as práticas democráticas, tendo contato, e experienciando, pois:

> A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja, simultaneamente, um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 191-192).

É, portanto, oportunizando momentos de democracia que as crianças compreenderão o que é uma sociedade democrática, onde todos são respeitados e ouvidos, e para além de ouvir tem os seus desejos respeitados; sendo um momento de intervenção e de diálogo:

> Na Pedagogia-em-Participação, o planejamento cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança escute a si própria e comunique a escuta de si. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 209).

Essa escuta auxilia no processo de desenvolvimento social e reflexivo, pois é a partir das falas e da intervenção do professor que a criança começa a refletir sobre o limite dos seus desejos em uma decisão conjunta e o respeito aos colegas, sendo assim:

> A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. O(a) educador(a) cria *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 209, grifo do autor).

É nesse processo das relações pessoais entre os sujeitos de um grupo que o sentimento de pertencimento se desenvolve, quanto a esse aspecto um estudo realizado em um jardim de infância em Portugal, constatou que:

> [...] quando as crianças desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e lhes são oferecidas oportunidades de participação, mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão. (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 521).

Portanto esse planejar colabora também com o desenvolvimento da autonomia das crianças, onde "[...] as crianças aprendem a responsabilidade quando elas tomam decisões e a respeito de como sua sala de aula é conduzida." (ZACHLOD, 1996, p. 3).

A importância do planejamento conjunto está nesse desenvolvimento mútuo de muitos aspectos da criança, pois:

> No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se um planejamento pedagógico que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 208).

Este planejar proposto nesta pesquisa respeita a criança em seus direitos assim como Malaguzzi (1993 apud FARIA, 2007, p. 288) nos descreve em sua carta dos três direitos (O direito dos pais; Os direitos dos educadores e Os direitos das crianças), fruto da reflexão de seus longos anos de trabalho com crianças pequenas na Itália:

> Referem-se aos direitos das crianças de serem reconhecidas como sujeito de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes.

O planejamento realizado com a criança resulta na promoção da sua integralidade tendo como objetivo oferecer uma educação de qualidade, já que:

> Promover a qualidade educativa em ambientes de infância implica, portanto, (re) pensar a intervenção educativa do profissional; mais que isso, significa pensar em uma intervenção educativa inclusiva, isto é, que valorize e garanta a participação ativa de cada criança no quotidiano educativo. (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 524).

Deste modo, respeitar a criança é garantir espaços que possibilitem o diálogo em todas as ações das instituições, sendo o planejamento uma das possibilidades de promoção da

democracia e de experiências com diferentes práticas que desenvolvem a cidadania; ofertando uma educação de qualidade.

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA

> O importante não é o ponto de partida nem o ponto de chegada. É a travessia. Isso é fantástico. (Rubem Alves)

3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa-intervenção foi realizada em uma creche localizada em região central do município de Santo André, situado na região do Grande ABC no estado de São Paulo/ Brasil.

Contando desde bebês até os idosos, no total a educação do município atende mais de 30 mil pessoas no ano de 2015. Esse atendimento é sempre realizado por algum dos serviços que a Secretaria de Educação dispõe: 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs), 10 Centros Educacionais de Santo André (CESAs), Centros Públicos de Educação de Jovens e Adultos (CPEJAs), 26 Creches Municipais e outras 18 Creches Conveniadas, além de uma rede de entidades parceiras, de acordo com o site do município de Santo André.[4]

Existem mais dois espaços que também fazem parte da Secretaria da Educação: a Sabina Escola Parque do Conhecimento, com pinguinário, aquário, experimentos de física e exposições, e o Parque Escola, com bosque, bromeliário, Jardim de Cactos e Plantas Suculentas.

A maioria das creches do município de Santo André atende crianças de quatro meses a três anos e seis meses, denominado primeiro ciclo; apenas poucas unidades oferecem o segundo ciclo. Essas crianças frequentam a creche em período integral ou semi, sendo de manhã ou tarde e recebem do município alimentação, uniforme e material escolar.

Nas unidades, existe uma grande equipe de profissionais que trabalham em prol do atendimento das crianças. Para que o funcionamento das creches ocorra de forma eficiente, elas contam com equipes: de cozinha e lactário, composta por alguns funcionários terceirizados e outros concursados; de limpeza também terceirizada; pessoas de Apoio Geral que auxiliam na lavanderia cuidando da higienização dos lençóis e babadores; e a equipe administrativa que organiza a secretaria. Algumas unidades contam com a Agente de Apoio Educacional que auxilia no acompanhamento do desenvolvimento das crianças quanto ao peso e altura fazendo

---

[4] Informações disponíveis no site: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/2013-03-20-17-29-08/2013-03-20-17-30-14/institucional-sedu>.

uma parceria com a pediatra que visita as unidades mensalmente; e com um porteiro responsável pela entrada e saída dos pais e demais visitas.

Todas as unidades contam com os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) que auxiliam os professores com os grupos; com algumas Estagiárias remuneradas, alunas dos cursos de Pedagogia de diferentes Instituições; e com os professores sendo um responsável por cada grupo em cada período.

A equipe gestora é composta por uma Assistente Pedagógica (AP) e uma Diretora da Unidade Escolar (DUE). Para coordenar e auxiliar a equipe gestora das creches, existem as Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE), que são responsáveis por cerca de cinco ou seis Unidades Escolares, divididas por Setores de acordo com o bairro e proximidade.

No total são dezessete coordenadoras de Educação Infantil, dez setores de EMEIF, seis setores de creches e um setor com ambos os atendimentos, nomeado no município de "híbrido", por essa característica.

Estas Coordenadoras são orientadas pelas Gerentes de cada setor, divididas em Educação Infantil e Ensino Fundamental, que pertencem ao departamento de Educação.

As Gerentes por sua vez são dirigidas pelas Diretoras responsáveis por cada departamento que é dividido em Educação Infantil e Ensino Fundamental; e Educação de Jovens e Adultos. Para auxílio e orientação as Diretoras contam com o Secretário da Educação do município e a secretária adjunta.

O trabalho pedagógico nas instituições educativas tem como documentos orientadores para a Educação Infantil os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica – módulos 1 ao 5 (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). É também baseado na Revista Criança – do professor de educação infantil (BRASIL, 2009), publicada pelo Ministério da Educação.

O município possui um documento chamado *Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares* (SANTO ANDRÉ, 2008), este foi construído coletivamente, em dezembro de 2008, por meio de contribuições de professores, equipes gestoras, coordenadoras, gerentes e secretarias, que tiveram como princípio a reflexão da teoria e prática a fim de repensar as práticas pedagógicas para a democratização da cultura e acesso a

todos os cidadãos. Este documento é dividido por cadernos referentes as diferentes áreas, sendo elas: artes, jogos e brincadeiras, leitura e escrita, linguagem corporal, mundo físico e natural, matemática, mundo social e cultural, novas tecnologias de informação, pesquisa, roda de conversa, tempos e espaços, e saúde.

Em 2015, a equipe da Secretária de Educação, elaborou uma revista chamada *A rede em Roda – A formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André* (SANTO ANDRÉ, 2015), que contém toda a política educacional do município, sendo orientadora também da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesta revista estão as quatro diretrizes definidoras da política educacional das ações da Secretaria de Educação: a democratização do acesso à educação, a democratização da gestão, a qualidade social da educação, e a gestão democrática e proteção integral à infância e à juventude.

A escolha da unidade escolar para a realização da pesquisa teve como critério a localização e também por se tratar de uma creche referência para muitos professores da rede municipal de Santo André, vista por muitos como um local de boas práticas pedagógicas; além de receber crianças de diferentes níveis socioeconômicos.

A creche pesquisada funciona das 07h00 às 18h00, atendendo crianças em três diferentes períodos: semi manhã, semi tarde e integral. Os grupos são nomeados “mistos”, pois são compostos por crianças matriculadas em turnos diferentes, ou seja, nos grupos há crianças que permanecem meio período e também crianças que permanecem por tempo integral.

Esta creche atende crianças de zero a três anos de idade, especificamente crianças de quatro meses até três anos e seis meses de idade. Os grupos de crianças são separados, sendo todas integrantes do primeiro ciclo inicial, da seguinte forma: berçário – crianças de quatro meses a um ano e seis meses, inicial – um ano e sete meses a dois anos e seis meses, e final – dois anos e sete meses a três anos e seis meses.

Desta forma existem na unidade seis salas físicas que correspondem a um grupo de berçário, três grupos de primeiro ciclo inicial e dois grupos de primeiro ciclo final por período, ou seja, a creche atende seis grupos no período da manhã e seis grupos no período da tarde.

O corpo docente é composto por doze professoras. Para cada ciclo existe um número de adultos responsáveis pelas crianças, contando, então, com o apoio das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), no berçário o grupo é composto pela professora e três ADIs, no ciclo inicial uma professora e dois ADIs, e no ciclo final uma professora e um ADI.

A equipe gestora desta unidade escolar é formada pela Diretora da Unidade Escola (DUE) em parceria com a Assistente Pedagógica (AP). A creche conta também com uma Agente de Apoio Educacional (AAE) que faz o acompanhamento do peso, altura e saúde das

crianças para que nas visitas da Pediatra responsável por essa Unidade Escolar, possa fazer o compartilhamento das informações para o acompanhamento da saúde das crianças e também para elaboração de futuros encaminhamentos quando necessário.

Além das salas de atendimento para as crianças, existe na unidade escolar, uma sala para os professores, uma secretaria, sala da equipe gestora (DUE e AP), sala da Agente de Apoio Educacional (AAE), banheiros para adultos e banheiros adequados para crianças, trocadores, um lactário para o berçário e um refeitório que é utilizado pelas crianças do primeiro ciclo inicial e final.

As fotos, a seguir, são dos espaços da unidade escolar escolhida para realização da pesquisa.

Figura 1 – Entrada da creche
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 2 – Canto simbólico localizado na entrada da creche: casinha
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 3 – Refeitório
Fonte: arquivo da pesquisadora

A creche também possui um espaço no pátio destinado a jogos, um espaço de ateliê, um parque emborrachado e coberto, um parque aberto com tanque de areia, um espaço para horta, e uma sala de multiuso sendo utilizada tanto como sala de vídeo, como biblioteca ou informática.

Figura 4 – Espaço para jogos
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 5 – Horta
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 6 – Espaço do ateliê
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 7 – Continuação do espaço do ateliê
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 8 – Parque coberto
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 9 – Parque aberto
Fonte: arquivo da pesquisadora

Nessa unidade há professoras com carga horária de trabalho diferente. Há três modalidades que são cumpridas semanalmente da seguinte forma: 24 horas – 20 horas de atuação com as crianças, 2 horas de planejamento livre e 2 horas de formação conjunta na Unidade Escolar; 27 horas – 20 horas de atuação com as crianças, 3 horas de planejamento livre, 2 horas de formação conjunta na Unidade Escolar e 3 horas de Organização de Trabalho (OT); e 40 horas – 20 horas com as crianças, 2 horas de planejamento livre, 2 horas de formação conjunta na Unidade Escolar, 3 horas de O.T e 13 horas denominadas de "flexibilização", onde atuam promovendo projetos específicos da Unidade Escolar.

As horas destinadas à organização de trabalho (O.T) atendem o Decreto – Lei nº 22/2014 que estabelece um horário destinado à formação continuada presencial dos professores na Unidade Escolar.

As horas destinadas à formação conjunta são denominadas no município como Reunião Pedagógica Semanal (RPS), sendo este momento coletivo com todas as professoras e coordenado pela AP e DUE, destinado à formação continuada, planejamento e organização da rotina e de eventos pertinentes à função pedagógica.

3.2 A PESQUISA-INTERVENÇÃO

Durante a trajetória de construção das Ciências Humanas os aspectos e formas de pesquisar mudaram e se aprimoraram de acordo com as pesquisas, com os fatores e as descobertas que surgem, naturalmente, durante o processo.

Por muito tempo, a ciência positivista foi vista como única e verdadeira forma de se pesquisar, mas conforme Severino (2007), as pesquisas em relação ao ser humano tiveram grande ampliação e, por consequência, os métodos foram revistos:

> Mas à medida que foram se desenvolvendo os estudos sobre os diferentes aspectos da fenomenalidade humana, os pesquisadores começaram a perceber que não prevalecia o paradigma epistemológico único representado pelo positivismo, ou seja, os pesquisadores se dão conta de que, no caso do estudo e conhecimento do homem, outros paradigmas podem ser utilizados, com resultados igualmente satisfatórios no que concerne à eficácia explicativa. (SEVERINO, 2007, p. 112).

Sendo assim, nos anos de 1980 e 1990, houve grandes pesquisas com abordagens diferenciadas, tendo um olhar mais crítico; além de abrangerem diferentes temas. Para André (2007), foi nesse momento que aconteceram as grandes mudanças nas metodologias da forma de pesquisar.

Antes dessa transformação as pesquisas quantitativas tinham grande importância no universo acadêmico, mas as pesquisas qualitativas foram conquistando seu espaço mesmo enfrentando grandes críticas, e "[...] é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

O mestrado profissional na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no programa PROGEPE (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais), consolidou-se a partir da discussão da relação dialética entre a teoria e a prática, e tem como objetivo garantir esse diálogo nos projetos de investigação científica desenvolvidos no programa (MAFRA, 2013).

Por esse motivo, o mestrado é composto por linhas de pesquisa-intervenção, estabelecendo a pesquisa como um diálogo entre a teoria e a prática e assim fundamentada, a intervenção é realizada por meio de reflexões que possibilitam ações reconstruídas, pois, "[...] não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia." (SEVERINO, 2007, p. 100).

A pesquisa-intervenção tem como pressuposto a teoria de Paulo Freire, na relação dialética da ação-reflexão-ação. É por sermos seres em constante incompletude que podemos buscar o conhecimento e, assim pensar sobre a nossa prática, sendo capazes de analisar criticamente o que fazemos e como fazemos.

Para Mafra (2013), Paulo Freire mostra que o mundo da prática é a mão dupla, sendo um ponto de partida, ou seja, é desse ponto que será analisado por onde começar, o que investigar, vivenciando a realidade e após esse levantamento é possível uma análise; a reflexão dessa prática por meio de teorias e fundamentos que farão com que a nova prática seja renovada e transformada, construindo de fato a práxis. Visto que,

> O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 22).

Dessa forma a práxis transforma a realidade, faz com que a proposta ali concretizada seja fundamentada modificando as ações. Assim, a realidade será transformada de forma a qualificar o trabalho pedagógico oferecido às crianças e famílias que frequentam aquela escola. Desta forma,

> Temos destacado a importância de que os trabalhos atendam aos critérios de relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível. Temos valorizado a opção por temas engajados na prática social. (ANDRÉ, 2007, p. 7).

Esse movimento de pesquisa da realidade, dos fatos dos cotidianos das escolas como objeto de estudo a serem analisados, e não somente para uma resolução momentânea, nem mesmo com tendências ao pragmatismo, nem ao objeto como fim em teorias, mas sim como lugar de práxis, colabora para a construção social de novas práticas; práticas pensadas, refletidas e intencionais, das quais possibilitam a conversa entre os fundamentos teóricos epistemológicos e a prática real das escolas, pois,

> A investigação-intervenção proposta nessas pesquisas tem buscado elaborar estratégias de levantamento e de análise de dados que, no processo investigativo, possibilitem partir das práticas escolares, problematizar, refletir, elaborar sínteses e voltar a essas práticas com conhecimentos (re) construídos e sistematizados em diálogo com os professores participantes das pesquisas e com as referências teórico-metodológicas que fundamentam os estudos em andamento. (STANGHERLIM et al., 2013, p. 7).

Os temas que foram elencados na pesquisa-intervenção surgiram a partir do objeto da pesquisa: “O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos”, problematizando os instrumentos das práticas para analisar se a proposta era possível e em quais momentos.

As professoras refletiam sobre as práticas do cotidiano daquela unidade escolar, separadas por temas a cada encontro, “[...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 22).

A metodologia da pesquisa foi apresentada partindo sempre do pressuposto de Paulo Freire: ação-reflexão-ação. Para tanto, além dos encontros nas RPS foram realizadas observações das práticas de duas professoras que após as discussões, consolidavam as propostas refletidas com seus respectivos grupos.

Em um terceiro momento, aconteceram encontros individuais com as professoras que participaram das observações das práticas para devolutivas dessas observações junto com a pesquisadora, e refletiam sobre as ações daquele dia relacionando ao tema da pesquisa e provocando a construção de novas concepções.

Em seguida os temas nesses encontros eram novamente discutidos em grupo, nas RPS, fechando assim um círculo de construção da práxis diante daquela realidade.

Figura 10 – Ilustração da metodologia dos encontros e observações
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como instrumento metodológico ao final da pesquisa-intervenção foi entregue às participantes um questionário com perguntas abertas, as respostas foram partilhadas em um encontro, que todos puderam expor suas reflexões tendo como base os estudos realizados durante o processo. Uma vez que,

> A racionalidade reflexivo-crítica, defendida por autores, como Paulo Freire, que adotam uma perspectiva crítica de educação, se apresenta como uma possibilidade de compreender a formação como um devir permanente, envolvendo as experiências de formação inicial e continuada e as experiências do exercício da profissão. (STANGHERLIM et al., 2013, p. 6).

Esse movimento da pesquisa-intervenção possibilita aos sujeitos envolvidos, o diálogo constante com o pesquisador e a construção em conjunto de novas práticas. Desenvolve um olhar crítico para o trabalho realizado que muitas vezes passam por despercebidos e que nesse momento são discutidos e analisados.

3.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa realizada por meio de uma intervenção. A pesquisa-intervenção ocorreu nos momentos de RPS com o grupo de professoras do período da manhã. Estas foram convidadas e gentilmente aceitaram o convite para serem sujeitos da pesquisa. A RPS era realizada duas vezes por semana, sendo de terça-feira e quinta-feira das 07:00 às 8:00, ou seja, cada reunião tinha a duração de uma hora.

No final do primeiro semestre do ano de 2014, foi realizada uma reunião com a pesquisadora e equipe gestora na qual foram esclarecidas as informações sobre a pesquisa, o cronograma, o processo de intervenção, seu objetivo, metodologia e observação. Diante do exposto autorizaram a pesquisa-intervenção na condição de ser realizada nos momentos de RPS, durante o segundo semestre, deixando à disposição alguns desses encontros de uma hora por semana, de acordo com o cronograma[5] apresentado.

Os nomes das professoras são fictícios e foram escolhidos de forma voluntária por elas mesmas, a fim de preservar a identidade e o sigilo de cada participante. As professoras envolvidas na pesquisa são responsáveis pelos seguintes grupos: Nara – berçário, Cidinha – primeiro ciclo inicial, Margarida – primeiro ciclo inicial, Patrícia – primeiro ciclo inicial, Marcella – primeiro ciclo final e Raquel – primeiro ciclo final.

A pesquisa teve início sem a presença da professora Patrícia, pois a professora correspondente desta sala estava de licença e a professora Patrícia assumiu a substituição após o início da pesquisa.

Além de a pesquisa-intervenção ser realizada na RPS, foi também estabelecido e autorizado o acompanhamento com observação da prática de uma professora de cada ciclo que voluntariamente se dispuseram a participar. Tornou-se assim possível a dimensão da "devolutiva", isto é, a pesquisa foi compartilhada com os sujeitos.

De início, a proposta da pesquisa seria de encontros quinzenais com as seis professoras do período da manhã em RPS e encontros quinzenais para observação da prática de uma professora de cada ciclo; devido à falta de tempo para essa intervenção. Não foi possível observar a professora do berçário, ficando estabelecida a observação de uma professora do primeiro ciclo inicial (Cidinha) e outra professora do primeiro ciclo final (Raquel).

Em conjunto com a observação, foram realizados nas datas alternadas a RPS, encontros individuais com as professoras observadas para devolutiva com reflexão, estabelecendo um diálogo construtivo e reflexivo sobre a prática.

---

[5] O cronograma encontra-se nos apêndices para consulta.

Quase ao término de um ciclo da pesquisa (intervenção e observação de campo), foi solicitado pela Assistente Pedagógica o encerramento da mesma; a AP argumentou que o fato de estarmos próximo ao final do ano, era necessário ocupar os momentos de RPS antes utilizados para a pesquisa-intervenção, para trabalhar outros temas relativos à Unidade Escolar. Ou seja, na leitura dela os procedimentos e discussões da pesquisa cederiam lugar para temas e encaminhamentos administrativos e preparação da decoração da unidade para mostra cultural.

Portanto, o cronograma teve que ser reelaborado, alterando o número de encontros tanto na RPS quanto os para observação das práticas.

Em conversa com a equipe gestora ficou estabelecido que mesmo diante do encerramento dos encontros em RPS e observação da professora Cidinha, a possibilidade de continuidade da observação da prática da professora Raquel do primeiro ciclo final era viável; visto que em conjunto com a professora havíamos programado antecipadamente um cronograma de observações.

Devido ao fato de o procedimento de coleta de dados ter sido encerrado antes do previsto, não foi possível dialogar com as professoras, nos momentos de RPS, a proposta concreta do planejamento participativo e democrático, pois conforme os temas surgiam no grupo, era necessário abordar outros aspectos antecipadamente; tais como concepção de crianças, e práticas democráticas e participativas, para assim discutirmos e refletirmos o planejar em conjunto com maior reflexão. Porém todos os temas discutidos fazem parte da proposta, estando interligados.

Essa abordagem concreta do modo de planejar, proposto na pesquisa, foi possível somente com as professoras das quais participaram dos momentos de observação e das devolutivas individuais, sendo essas mais complexas com a professora Raquel em virtude de maior disponibilidade para encontros.

3.4 ALGUMAS OBSERVAÇÕES A RESPEITO DO PROCESSO DA PESQUISA

No total a pesquisa-intervenção teve a duração de seis meses, sendo realizados, nesse tempo, seis encontros com o grupo total de professoras em momento de RPS. Com a professora Cidinha foram realizadas três observações da prática e três conversas individuais para devolutiva e reflexão; com a professora Raquel foram realizadas cinco observações da prática e quatro conversas individuais para devolutiva e reflexão.

As observações da prática duravam em média quatro horas, correspondendo ao tempo em que a professora estava atuando junto às crianças. As conversas para a devolutiva tinham como previsão uma hora de duração, que aconteciam no momento de OT, entretanto em alguns momentos elas eram interrompidas por solicitação dos pais e/ou responsáveis por alguma criança do grupo das professoras para sanar pequenas dúvidas.

A conversa sobre os temas e aspectos observados foi realizada individualmente e de forma pontual. Portanto, ela será utilizada para análise de dados e dividida em categorias que foram também os critérios de observação.

Esta observação foi construída nas hipóteses do projeto de pesquisa, isto é, na possibilidade pedagógica de promover a participação das crianças e a prática do planejamento democrático e participativo. Durante o processo por meio da reflexão sobre a ação da pesquisadora junto com as professoras, foram elencados temas de acordo com a necessidade, e implantados pedagogicamente em cada grupo.

Durante as conversas individuais foram sugeridas propostas de participação e democracia para que as professoras pudessem colocar em prática com seus grupos, e no próximo encontro dialogava com a pesquisadora se foi possível ou não; quais as dificuldades e quais sucessos obtiveram.

Os momentos da pesquisa que ocorreram em RPS tinham como previsão a duração de uma hora com o grupo das professoras da manhã; em alguns momentos foi necessário encerrar o encontro antes da hora prevista devido à solicitação da Assistente Pedagógica para informar as professoras sobre os assuntos administrativos abordados pela Secretaria da Educação. As respostas das questões abordadas nesses encontros serão explicitadas e analisadas no capítulo 4: Análise de dados.

A pesquisa foi planejada para a discussão e reflexão das práticas pedagógicas tendo como início a abordagem de temas referentes às rotinas da creche, estando interligadas ao planejamento realizado de forma democrática e participativa.

Inicialmente, foi idealizado um cronograma contendo todos os temas e conteúdos referenciais para a proposta. Para cada encontro houve um item disparador de discussão; em alguns momentos foram utilizados vídeos, fotos, questionários e citações.

Durante o processo foi identificada a necessidade de reflexão sobre as concepções de criança; para cada tema abordado houve uma discussão partindo de diferentes concepções e, para aprofundá-las se fez necessário compreendermos de que criança estávamos discutindo. Diante deste fato foi necessário replanejar os encontros, e acrescentar esse tema.

Também fez parte desse processo o uso de questionários[6], que foram utilizados em dois momentos. O primeiro questionário foi utilizado a fim de avaliarmos em conjunto todas as reflexões e conhecimentos construídos durante os encontros da pesquisa realizados em RPS, encerrando o ciclo da pesquisa. O segundo questionário foi respondido apenas pelas professoras das quais participaram das observações das práticas e dos encontros para devolutivas e por meio dele, a pesquisadora analisou se os objetivos da pesquisa foram possíveis de serem realizados com seus respectivos grupos e quais as reflexões e conhecimentos foram construídos a partir desses encontros.

Para ambos os questionários optou-se pela pergunta aberta, pois era necessário que as professoras respondessem sem nenhuma limitação de expressão de suas concepções quanto aos temas referentes às práticas democráticas, avaliação dos encontros e autoavaliação. O segundo questionário também foi estruturado com questões abertas, referentes ao planejamento, postura do professor, concepção de criança e diálogo com a família.

As questões foram elaboradas com base nas hipóteses elencadas no projeto da pesquisa, estando de acordo com o objetivo geral e os específicos, a fim de realizar a conexão e entrosamento da teoria com a prática e serão analisadas no capítulo 4: Análises dos dados.

3.5 COLETA DE DADOS EM RPS

3.5.1 Primeiro encontro

No primeiro encontro foi apresentado um slide[7] para exposição da pesquisa e conversa, com o objetivo do esclarecimento de possíveis dúvidas.

O primeiro item a ser abordado, foi o título da pesquisa: “O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos”, sendo explicado com detalhes o porquê de conter os termos: democrático e participativo. Foi dito às professoras que a pesquisa utiliza-se de democrático, pois sugere que em alguns momentos as crianças possam votar ou escolher suas ações e as que serão realizadas no dia; e participativo porque sugere também que as crianças possam em outros momentos opinar, sugerir e expor ideias de ações para serem realizadas no dia, ou seja, elas participam de fato da elaboração do planejamento.

---

[6] Os questionários encontram-se para consulta nos apêndices.
[7] O slide encontra-se para consulta nos apêndices.

Em seguida foi exposto o objetivo da pesquisa, ou seja, o que se pretende buscar, construir e conhecer.

Logo após foi apresentada de forma clara a proposta da pesquisa e a metodologia utilizada, sendo ela de intervenção e com o intuito de construir conhecimentos e conceitos em conjunto, ou seja, uma construção coletiva, e que para ser possível essa realização, haveria discussões produtivas quanto a alguns aspectos da realidade daquela unidade escolar e de seus integrantes.

Diante de tudo esclarecido, naquele momento as professoras não apresentaram nenhuma dúvida e todas concordaram; ficou acordado que o nome real das pessoas envolvidas seria substituído na pesquisa, foi explicado que essa postura já era prevista e a identificação real da unidade escolar também seria preservada, desta forma puderam escolher nesse momento os seus respectivos nomes fictícios.

Estabeleceu-se de comum acordo que a pesquisa seria realizada por meio de encontros em RPS somente com o grupo de professores da manhã, e também haveria o acompanhamento com observação e devolutivas individuais das práticas relacionadas ao planejamento de três professoras, uma de cada ciclo existente naquela unidade escolar. A professora participante do primeiro ciclo final se dispôs voluntariamente a participar, enquanto as outras duas, sendo elas do primeiro ciclo inicial, indicada pela equipe gestora por ser receptiva; e do berçário por ser a única representante desse ciclo, foram convidadas para e aceitaram o convite.

Diante da aceitação de todas as professoras, estabeleceu-se que haveria uma sequência de acontecimentos para que nossas conversas e encontros fossem mais ricos, sendo eles: formação em RPS, observação individual, devolutiva individual e reflexão em RPS. Esse movimento metodológico é fundamentado no pressuposto de Paulo Freire: ação-reflexão-ação.

A pesquisadora questionou novamente se havia alguma dúvida; como não houve o pronunciamento de nenhum integrante, foi entregue a todas um cronograma com as datas previstas para cada acontecimento.

Para finalizar receberam o termo de livre consentimento, lido e assinado por todas as pessoas presentes, após o agradecimento pelo acolhimento e disposição de todas para participar, encerrou-se o primeiro encontro.

Ao final desse encontro foi possível notar que as professoras estavam tentando antecipar o que seria proposto na pesquisa-intervenção:

> Professora Marcella: Ah...eu pensava que a sua pesquisa era sobre as crianças falarem...
> Pesquisadora: Mas é isso mesmo que se trata...

> Professora Marcella: Ah, é igual então essas escolas particulares ou Régio Emilia....

No momento em que a pesquisadora se retirava da sala de professores, a professora Cidinha se pronunciou:

> Eu já faço isso que você vai propor, pois nas transações de lugares, como por exemplo, quando vamos da sala até a quadra, eu pergunto para eles: Onde vamos? Eles me respondem: para a quadra! E eu falo: Pode mexer nas coisas do parque ou ficar no parque? E eles me respondem: não!

As professoras se mostraram ansiosas para o início da pesquisa e é possível notar que tinham concepções diferenciadas sobre a proposta apresentada nesse dia.

3.5.2 Segundo encontro

No segundo encontro foi relembrada a todas as professoras presentes que a pesquisa-intervenção é uma descoberta de todos, e que a proposta seria para que juntas descobrissem e construíssem, ou seja, construir conceitos e práticas por meio da reflexão. Foram abordados nesse encontro os temas que permeavam as questões do ato de planejar, a antecipação de rotina e o acolhimento da fala das crianças para promover sua participação.

Começamos o diálogo partindo da seguinte questão: “Qual foi o melhor momento de suas ações de ontem com as crianças? Por quê?”.

Em seguida abordamos as questões: “Como ela foi planejada?” e “Essa ação faz parte de algum projeto?”.

Assistimos a um vídeo que abordava o tema: “antecipação da rotina”[8], mostrando a atuação de uma professora com crianças de quatro e cinco anos, realizando essa ação com plaquinhas que eram entregues para que crianças pendurassem em um varal assim que solicitadas pela professora. Durante a realização da antecipação da rotina uma criança solicita a ida ao parque, que é negada perante a rotina do dia, pois era o “dia do brinquedo”, o dia em que as crianças trazem brinquedos de casa para brincar na escola, e a professora oferece a sala como ambiente para promover essa brincadeira.

O vídeo foi selecionado por conter uma cena onde professora não acolhe a sugestão da criança e em nenhum momento a mesma oferece a oportunidade para que elas opinem ou escolham as ações do dia.

---

[8] Trata-se de uma ação em que a professora, por meio de placas ilustrativas, mostra para as crianças a rotina do dia.

As discussões seguintes foram derivadas das seguintes questões: “O que temos a dizer sobre essa ação?”, “Ela proporciona espaço para as crianças falarem?” e “Como a professora lida com as falas das crianças?”.

Após a discussão assistiram a um segundo vídeo que mostrava a experiência de trabalho com os cantos simbólicos, contendo propostas diversificadas de uma unidade escolar, onde uma professora relatava que o trabalho é uma oportunidade da criança escolher com quem e no que quer brincar. Relata que conforme a atividade se torna rotina, as crianças não ficam mais ansiosas nesse momento, pois sabem que irão repetir as escolhas outros dias. Diz também que nessa escola essa proposta acontece com vários cantos simbólicos dentro de uma sala, mas que pode ser realizada na escola inteira; é válido lembrar que esse movimento da oferta de cantos simbólicos e/ou propostas, localizados em todo o espaço da escola, acontecem quinzenalmente na creche onde a pesquisa foi realizada.

No início do vídeo, a professora diz que primeiramente é o professor que escolhe os brinquedos que serão oferecidos nos cantos simbólicos, mas que com o passar do tempo as crianças ajudam na escolha e na elaboração.

Diante desse vídeo as professoras foram questionadas: “O que temos a dizer sobre o vídeo?”, “E quanto a fala da professora relacionada à participação das crianças?”.

Após discutir profundamente sobre as questões e, principalmente sobre a possibilidade da participação das crianças na elaboração dos cantos simbólicos, encerrou-se o encontro, uma vez que o tempo estabelecido para duração do mesmo já estava esgotado.

3.5.3 Terceiro encontro

O terceiro encontro foi iniciado com um vídeo sobre a roda de conversa e as diversas formas de utilizá-la, citando alguns exemplos, tais como, deixar com que a criança fale espontaneamente, focar um assunto para as crianças dissertarem ou expor, e explicar sobre algo ou abordar algum tema.

As professoras, junto com a pesquisadora, refletiram sobre: “Como podemos utilizar a roda de conversa?” e “Como usam a roda com suas turmas?”.

O encontro finalizou após essa discussão, devido ao tempo, destinado à pesquisa, naquele dia se encerrar. Após a análise da pesquisadora quanto às falas e diferentes concepções das professoras expostas nesse momento, foi necessário um replanejamento dos encontros, a fim de pensarmos sobre a concepção de criança que permeia as ações de cada professor.

3.5.4 Quarto encontro

As reflexões no quarto encontro tiveram início com as questões: “Existe diferença entre criança e infância?” e “Qual é essa diferença?”:

> Pesquisadora: Existe diferença entre infância e criança?
> Professora Nara: O sujeito pode ser criança, mas perde a infância pelo meio que vive.
> Professora Margarida: É igual.
> Professora Cidinha: Está atrelado, ser criança pode não favorecer a infância.
> Professora Raquel: Infância é um período e criança é o ser.
> Professora Marcella: Não tem diferença.
> Professora Patrícia: Concordo com todos.

Após o término da discussão, na qual todas expressaram suas opiniões e justificativas, ficou acordado que ser criança faz parte de um momento do desenvolvimento humano estabelecido pela idade de 0 até 12 anos, conforme definido no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990: “Art. 2º. Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]”. Quanto à concepção de criança como um sujeito de direitos, as respostas serão analisadas no capítulo 4: Análise de dados.

Para a definição de infância após reflexões e debates, ficou acordado que se trata de uma construção social, a partir das vivências do sujeito na idade de quando é uma criança.

Em seguida analisaram a seguinte frase: “Nas concepções de planejamento, sempre está implícita uma concepção de sujeito [...]” (REDIN, 2013, p. 24). Foi conversado que todo planejamento demonstra a concepção do professor e responderam a seguinte questão: “Qual a sua concepção de criança?”.

A questão foi abordada, pois era necessário compreender a concepção de cada professor para termos nosso ponto de partida definido para as demais discussões. Após a leitura compartilhada de cada resposta, assistiram ao vídeo da professora e pesquisadora Beatriz Mangione Sampaio Ferraz, sobre a concepção de criança nas escolas de Educação Infantil, abordando o trabalho nas creches em pequenos grupos, ou seja, das práticas pedagógicas do professor acontecer com o grupo de crianças dividido, para qualificar as mesmas; essa prática é denominada por ela e nessa pesquisa de “subgrupo”. No vídeo também foi abordado a questão de oferecer para as crianças mais de uma proposta pedagógica no mesmo ambiente; outro aspecto pontuado foi a trajetória histórica das creches.

Ao término do vídeo cada professora deu seu parecer sobre os temas e responderam as questões: 1) Ainda temos essa concepção de criança somente como reprodutora em nossa prática? Em quais momentos? e 2) E como preparação para outras etapas da Educação?

As respostas da primeira questão serão analisadas e expostas no capítulo 4: Análise de dados – Concepção de criança; a reflexão da questão número dois será exposta a seguir:

> Pesquisadora: E como preparação para outras etapas?
> Todas as professoras: Não!
> Professora Patrícia: Só para a diferença do infantil para o fundamental.
> Professora Raquel: Acho que o referencial já é uma preparação.
> Professora Marcella: Só na autonomia.
> Professora Cidinha: É natural, eu não penso nisso. Eu volto nos sentidos dos valores. Tem outras coisas mais essenciais do que o Bê-á-bá. Vamos dando experimentações, mas não inserido com preocupação.
> Pesquisadora: A preocupação em fazer as letras com as crianças não é uma preocupação?
> Professora Patrícia: Isso é letramento, sempre que proponho uma atividade de nome não faço eles fazerem a letra. Não é uma imposição.
> Professora Raquel: Depende de como você faz, e da criança.
> Pesquisadora: Quando vemos atividades com bolinhas de crepom coladas em letras impressas, ou letrinhas feitas de massinha, não seria uma preparação?
> Todas as professoras: Responderam não concordar com esse tipo de atividade e que não praticavam essas propostas.

Ao final dessa reflexão finalizamos o nosso encontro do dia, ficando claro que as professoras demonstraram preocupação em afirmar que não concordavam com ações reprodutoras e preparatórias, e que não praticavam essas propostas.

3.5.5 Quinto encontro

O quinto encontro iniciou-se com um vídeo que continha uma breve síntese sobre a concepção de criança, para encerrarmos a discussão sobre o assunto. Após o vídeo nenhuma professora quis relatar sobre o mesmo.

Em seguida foi lida uma citação da Sueli Amaral Mello (2000, p. 84):

> Se as concepções que temos são essenciais na definição do modo como atuamos, parece que temos aí uma forte razão para refletir sobre como nós, educadores, percebemos a criança, como entendemos suas possibilidades e capacidades, a forma como pensamos que ela aprende. Tais concepções – a concepção de criança, de processo de conhecimento – e a maneira como entendemos a relação desenvolvimento-aprendizagem e a relação aprendizagem-ensino orientam nossa atitude ao organizar a prática pedagógica que desenvolvemos. Uma análise do que estamos fazendo verdadeiramente pode começar, então, por aí: perguntando-nos que conceito de criança tem orientado nossa prática ou orienta as práticas de um modo geral, e com isso tem determinado as práticas da educação da infância.

Recordamos na dinâmica da pesquisa, o pressuposto “ação”, associada aos encontros em RPS e as observações das práticas individuais como ocasião de reflexão, que fomentaram os debates dos encontros em RPS; ocorrendo a reflexão da ação novamente, sendo que, partindo

desse processo, a mesma percorre por um caminho da ressignificação. Em resumo: ‘‘ação – reflexão – ação’’, tendo como sua base a concepção de educação emancipatória de Paulo Freire.

Em seguida, foram apresentadas algumas partes das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil, onde citam a importância do trabalho com a democracia nas creches e na Educação Infantil.

Partimos para a análise dos encontros. A pesquisadora apresentou para cada tema abordado durante a pesquisa (rotina antecipada com placas, participação da criança na elaboração da rotina, cantos simbólicos, roda de conversa e concepção de criança) as falas das professoras que foram ditas durante os encontros em relação a eles; juntamente com o que dizem os documentos que regem a Educação Infantil, fazendo, assim, uma reflexão sobre os itens apresentados. Essa apresentação encontra-se nos apêndices slides.

Os documentos utilizados foram: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi utilizado como fundamento para nos mostrar que mesmo sendo um documento antigo, já indicava práticas democráticas para a Educação Infantil.

Durante a exposição dos slides, que também continham imagens da prática dos temas abordados em diferentes escolas, as professoras comentaram que julgavam interessante algumas ideias e propostas de organização das atividades e do espaço físico, expostos nas fotos[9].

Como resultado da análise realizada foi dito a todos os presentes que embora os documentos oficiais apresentem concepções e propostas para a prática da Educação Infantil, ainda estamos em um momento de transição que geram ações, mudanças e transformações nas práticas educativas. Sendo necessárias formações, encontros e reflexões para a construção dos saberes pedagógicos.

Neste momento algumas professoras se pronunciaram:

> Professora Nara: Foi muito boa essa comparação das nossas falas com os documentos, gostaria de receber os documentos norteadores utilizados aqui, no meu e-mail.
> Professora Raquel: Foram muito bons esses encontros e gostaria de receber os slides utilizados por e-mail.

O encontro foi finalizado com a entrega do questionário contendo três perguntas abertas para que as professoras entregassem no próximo e último encontro.

---

[9] As fotos encontram-se para consulta nos slides que estão ao final nos apêndices.

3.5.6 Sexto encontro

O sexto encontro foi iniciado com a exposição das reflexões das professoras diante das perguntas do questionário entregue no encontro anterior. Neste dia uma das participantes da pesquisa nos encontros da RPS não estava presente.

Cada professora pôde expor suas respostas e junto com a pesquisadora realizaram uma reflexão quanto aos encontros e a pesquisa, devido ao tempo restrito à uma hora de duração, encerramos o último encontro com o agradecimento da pesquisadora e gratidão a todas pela participação, que fez com que o processo de intervenção e reflexão se tornasse possível.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as análises de dados das falas das professoras, observações das práticas e registros de seus planejamentos[10]. A análise de dados foi elaborada a partir dos conceitos de Franco (2012, p. 10), da qual nos relata que:

> São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

Durante a pesquisa foram realizados encontros durante os momentos de formação continuada, em horário de serviço na RPS, observações das práticas e as devolutivas com essas professoras participantes das observações. Essas observações e reflexões individuais foram anotadas em diário de campo, e partindo de todos os conteúdos coletados a análise de dados foi construída.

Para a análise dos resultados desta pesquisa foram selecionadas as seguintes categorias, elencadas de acordo com a abordagem da pesquisa-intervenção, isto é, são relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa juntamente com a análise de conteúdo das falas sobre concepções e práticas das professoras envolvidas, ou seja, "[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada." (FRANCO, 2012, p. 12).

Durante a análise das respostas, notou-se necessário e interessante, para uma maior compreensão do leitor, a construção de um quadro contendo o nome das professoras e seus respectivos grupos, para que fosse possível a relação dos conteúdos com a faixa etária das crianças que as professoras estavam exercendo suas práticas pedagógicas. Nas análises utilizaremos dos números correspondentes para cada professora.

O quadro foi realizado de forma crescente quanto à faixa etária das crianças pertencentes a cada grupo. Porém, a professora Patrícia que trabalha com crianças do ciclo inicial, foi colocada por último na tabela, pois iniciou seu trabalho com o grupo de professoras daquela unidade escolar após o início da pesquisa, não participando das primeiras reflexões.

	Professoras	**Grupo**	**Idade das crianças do grupo**

[10] As transcrições completas e as cópias do planejamento das professoras encontram-se à disposição.

1	Nara	Berçário	4 meses a 1 ano e 6 meses
2	Margarida	Primeiro ciclo inicial	1 ano e 7 meses a 2 anos e 6 meses
3	Cidinha	Primeiro ciclo inicial	1 ano e 7 meses a 2 anos e 6 meses
4	Raquel	Primeiro ciclo final	2 anos e 7 meses a 3 anos e 6 meses
5	Marcella	Primeiro ciclo final	2 anos e 7 meses a 3 anos e 6 meses
6	Patrícia	Primeiro ciclo inicial	1 ano e 7 meses a 2 anos e 6 meses

Quadro 01 – Nome das professoras e grupos.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA

A primeira categoria a ser analisada refere-se à concepção de criança, por essa ser o eixo de todas as práticas pedagógicas. Foi por meio das concepções que foram elaboradas e planejadas as ações do professor e, portanto, é no cotidiano que podemos compreender os diferentes conceitos educacionais de cada professor, "[...] desta forma, a concepção de infância e de crianças que as professoras constroem e determinam as suas práticas." (TRISTÃO, 2005, p. 40).

Profª	**Qual sua concepção de criança?**
1	Eu vejo a criança como um ser que está descobrindo o mundo, tentando entender como as coisas funcionam e como interagir em sociedade.
2	Um ser que aprende brincando e que esteja inserido na sociedade.
3	Um ser que está inserido em total aprendizado, precisando ser compreendido no contexto social, cultural.
4	Um ser com grande potencial; em desenvolvimento; pode entender muitas coisas; tem muito a ensinar; gostam de aprender/saber; encanto.
5	É um ser/indivíduo único, inserido dentro de um contexto sócio cultural que sofre influência do meio em que vive.
6	Para mim a criança é um ser lúdico que precisa de experiências e vivências que lhe favoreçam a aprendizagem, sua visão de mundo, suas habilidades, autonomia, e que respeite seus limites e preferências.

Quadro 02 – Respostas sobre "concepção de criança" das professoras nas reflexões em RPS.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Profª	**Ainda temos a concepção da criança apenas com reprodutora em nossas práticas?**

2	É tradicional, por mais que você queira nunca vai deixar de ser, pode mudar método ou concepção. A forma tradicional não muda e não tem como mudar. Me lembro do meu primeiro probatório que tive uma conversa com a minha diretora, que me mudou muito. Porque quando eu cheguei da faculdade para a sala de aula, eu fazia as crianças sentarem todas quando eu chegava, porque eu tinha essa concepção. Para mim, o certo é que eles ficassem assim. Então um dia a diretora me chamou e conversou comigo, me disse que não era o melhor agir dessa maneira, que eram crianças e então eu mudei.
4	É um percurso todo, algumas coisas já não admitimos, no meu estágio, por exemplo, tinha um garoto negro, eles tinham que fazer o rosto da mamãe e ele pintou de marrom, e a professora pediu pra ele refazer porque estava diferente das outras crianças. Tem algumas coisas que são inadmissíveis, mas para ter uma visão clara do que é a criança como produtora de cultura é preciso ter essa ideia da medida, e do balanço, que é um percurso.
5	Já vai pelo PPP.
6	Não é pegar o bebê e água[11] e jogar fora, não pode desprezar tudo do tradicional. Elas falam que antigamente foi uma mudança brusca do tradicional para o construtivismo. Não dá para ficar só neles (crianças), que repertório eles têm? Tenho que trazer coisas para eles e isso é tradicional.

Quadro 03 – Respostas sobre "conceber a crianças como produtoras de cultura" das professoras nas reflexões em RPS.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Profª	**Como você concebia a criança antes dos nossos encontros, reflexões e diálogos?**
3	A concepção de criança não mudou, mas acredito que posso investir em atitudes diferenciadas proporcionando assim uma maior participação das crianças apesar de serem pequenas.
4	Já concebia a criança como um ser capaz, mas essa visão se ampliou um pouco mais ao vê-las participando de momentos em que precisavam decidir.

Quadro 04 – Respostas sobre "ressignificação da concepção de criança" do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na observação das práticas foram observados dois momentos importantes com o grupo da professora 3, retirados do diário de campo:

> 1) Foram ao refeitório para almoçar, nesse momento a professora perguntou se eles queriam ganhar uma estrelinha, se comessem todo o alimento oferecido no prato e todos responderam que não. 2) Diante da espera das crianças, que estavam sentadas aguardando para brincar no circuito, a pesquisadora perguntou se havia a possibilidade delas ficarem em outra ação, enquanto aguardavam, a professora argumentou dizendo que devido à idade das crianças ela acredita que quando as mesmas ficam sentadas aguardando, isso faz com que elas olhem os movimentos dos colegas no circuito e, assim, se apropriam, portanto era melhor que aguardassem.

Realizamos uma escolha ao definirmos as nossas práticas; e essa escolha é determinada de acordo com as concepções de cada sujeito. A metodologia e as concepções

[11] Referente ao ditado popular, citado de forma simplificada: bê-á-bá.

estão implícitas no trabalho do professor e suas escolhas, ou seja, é importante haver uma relação dos objetivos gerais nacionais e os da unidade escolar, com as práticas pedagógicas de cada profissional, como nos diz o trecho situado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: “A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil.” (BRASIL, 2006, p. 15).

No quadro 2, é possível notar, a partir das falas das professoras, que nesse grupo estabeleceu-se o conceito de criança como um ser social que está em aprendizado e inserido na sociedade, tendo como palavras mais utilizadas: lúdico, sociedade e social. Demonstram ter um discurso baseado na concepção de criança como um ser histórico; porém não indicam em seus conceitos a criança como um ser de direitos e participativo, existente em documentos mais recentes:

> A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86)

As diferentes respostas apontam para a importância do meio no desenvolvimento da criança, mas dentro de uma concepção unilateral, onde somente o meio exerce influência esquecendo-se das marcas que a criança também provoca, sendo um sujeito ativo, como já nos apontava o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, desde 1998:

> A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998, p. 21)

Apenas uma professora faz menção à importância da promoção da autonomia da criança, e todas as professoras demonstraram não conhecer o conceito de criança como produtora de cultura, como é possível observar a partir das respostas do quadro 3; somente uma professora cita no quadro 2 que a criança tem muito a ensinar, mas não demonstra conhecimento teórico para fundamentar sua afirmação. Desse modo é importante refletirmos sobre a

importância da formação constante dos professores para que possam conhecer as novas pesquisas sobre a Educação Infantil e seus conceitos.

Todas as respostas afirmam que é difícil conceber a criança como produtora de cultura, pois ainda há muita herança da pedagogia tradicional. O conceito de criança como produtora de cultura está em diversas discussões pedagógicas e em nossos documentos oficiais, que se consolidam por meio de pesquisas ao longo dos anos. Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, podemos encontrar a afirmação que, "[...] os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra." (BRASIL, 2006, p. 13), e também:

> Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:
> • cidadãos de direitos;
> • indivíduos únicos, singulares;
> • seres sociais e históricos;
> • seres competentes, produtores de cultura;
> • indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (BRASIL, 2006, p. 18).

Este conceito, no entanto, não está constituído nesse grupo de professoras ficando mais evidente quando uma professora afirma que as crianças não têm repertório. Esta afirmação nega a autonomia da criança e suas capacidades, deixando-a como apenas um sujeito passivo e receptivo; que aprende a cultura já construída, mas é incapaz de reformulá-la ou de criar novas,

> Assim, vista apenas como objetivação dos conteúdos simbólicos do grupo social, a função da produção cultural é plasmar no espírito da criança o "substratum" que a informa, cabendo ao destinatário do objeto tão-somente a assimilação desse dado acabado sobre o qual não deverá agir. (PERROTTI, 1982, p. 15).

Ou seja, não compreendem as ações das crianças, as suas produções, os significados que elas atribuem e suas expressões, como sendo cultura,

> A criança produz cultura nas suas diferentes relações, nas interações a medida que lhe é dada a oportunidade de explorar sem a delimitação do adulto; "é neste processo de atribuição de significado à realidade e às relações sociais que se forja o patrimônio cultural inerente ao grupo de crianças, permitindo que se fale de cultura entre pares infantis." (FERREIRA, 2008, p. 146).

Não se trata de anular a importância do professor como mediador da cultura já elaborada pela nossa sociedade, mas sim de compreender que as crianças conseguem, a partir delas mesmas, elaborar as suas próprias, como nos lembra Perrotti (1982, p. 22):

> A primeira conclusão que nos interessa aqui refere-se ao fato de que os grupos infantis criam uma cultura própria, viva, transmitida boca a boca e que, embora muitas vezes busque seus elementos na outra mais genérica, organizada pelos adultos, ainda assim, é reelaborada, segundo suas necessidades, pelos grupos infantis que os transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração.

No quadro 4, a professora 3 apesar de afirmar que sua concepção de criança não mudou, diz que começou a ofertar mais momentos de participação, mesmo sabendo que as crianças são "pequenas". É possível perceber que a professora concebe as crianças como "vir a ser", não acreditando na capacidade integral daquelas crianças por sua pouca idade; "[...] normalmente, estamos habituados a pensar a criança numa perspectiva simplesmente etária que a considera como um organismo em formação por excelência." (PERROTTI, 1982, p. 12). Ainda neste sentido, Ferreira (2008, p. 151, grifo do autor) nos diz que,

> A hipervalorização da imaturidade biológica tem permitido aos adultos afirmar um conceito de criança como *Outro* (diferente) e atribuir uma identidade categorial em que a idade, abstraindo da heterogeneidade bio-psico-social da sua existência, as uniformiza pela universalização dos seus atributos e continua a ser usada como princípio classificatório dominante para especificar, qualificar e definir o seu estatuto social como criança.

Durante as observações das práticas foi possível notar diferentes ações que não eram apoiadas na crença da criança como um sujeito capaz, sendo desta maneira coerente com os discursos das professoras sobre suas concepções. Deste modo,

> Na atuação com as crianças, podemos perceber o que pensam as professoras sobre aquele grupo. Assim, há diferenças profundas entre as ações de uma professora que concebe a criança como um ser incompleto, daquelas de uma professora que sinceramente acredita nas potencialidades dos seus educandos, na sua alteridade. (TRISTÃO, 2005, p. 40).

Em síntese as professoras afirmam que suas concepções ainda estão em construção e com muitos resquícios da pedagogia tradicional, alegando que a mudança não deve ser brusca e que o processo de transformação é paulatino. Quanto a esse processo de mudança, Oliveira-Formosinho (2013, p. 211) nos diz que:

> Para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação, é fundamental fazer uma ruptura com as concepções tradicionais de educação que, na sua essência, ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação.

As professoras mostraram em diferentes momentos que suas concepções e práticas estão pautadas na criança como um sujeito histórico e social, que sofre as influências do meio em que vive; e por outro lado, estão também apoiadas nas concepções que relacionam as crianças quanto apenas à maturidade biológica.

4.2. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE PARTICIPAÇÃO

Os instrumentos tiveram origem nas hipóteses do projeto da pesquisa que refletem quais os recursos metodológicos e estratégias podem ser utilizadas para realizar um planejamento democrático e participativo. Todos esses instrumentos foram refletidos e discutidos durante os encontros da pesquisa, nos momentos de RPS, nas observações das práticas e nas devolutivas individuais.

4.2.1 Cantos simbólicos

Os cantos simbólicos são espaços de um determinado local, podendo ser como, por exemplo, a sala de aula ou um pátio; onde os professores organizam diferentes brincadeiras e propostas.

Profª	**Opinião sobre o uso dos cantos simbólicos.**
1	Eu já realizo, pois faço cantos na minha sala para os maiores e outros para os menores. Planejo vários cantos de acordo com o interesse das crianças, observo quais os cantos que eles têm mais interesse e faço novamente no outro dia, e os que não tiveram interesse faço outra proposta.
2	Eles misturam muito os brinquedos, e na minha sala quem planeja os cantos são os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), porque não dá tempo.
3	Na minha turma eles não se apropriaram. No começo era novidade. Nós levamos os cantos prontos, pois as crianças não conseguem montar junto com os professores.
4	Eu uso os cantos em subgrupos só com os brinquedos simbólicos, e eles escolhem com o que querem brincar. O canto de livro é trabalhado o ano todo.
5	Já fiz uma vez, mas eles misturaram os cantos, brigam e depois de dez minutos já não têm mais interesse. Coloquei peças de lego e eles espalharam tudo pelo chão, depois não coloquei mais.

Quadro 05 – Respostas sobre "cantos simbólicos" das professoras nas reflexões em RPS.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Profª	**É possível a participação das crianças no planejamento dos cantos simbólicos?**
1	É melhor observar o interesse delas. Essa atividade só dá para fazer na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), porque as crianças da creche, os que perdem choram. As crianças da creche não têm noção de tempo.

2	Não tem como perguntar a opinião deles.
3	Eu observo o interesse deles.
4	Daria para fazer uma votação para mais de uma opção de brinquedos, mas não faço, pois demanda muito tempo. Uma vez fiz uma votação com as plaquinhas, porque eles não conseguem levantar as mãos para votar, ai tem que ser com algo que dê para contar. Dá para fazer, mas dá mais trabalho porque eles choram, porque na hora querem brincar com o diferente do que eles escolheram. Esse tipo de atividade demanda um planejamento mais elaborado e maior, porque pega meia hora da rotina. Mesmo no final, eles sabem que vão perder um se escolher o outro. Se a professora falou para escolher, tem que ficar firme e não deixar depois fazer todas as escolhas.

Quadro 06 – Respostas sobre "participação das crianças no planejamento dos cantos simbólicos" das professoras nas reflexões em RPS.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Registros retirados do diário de campo das observações:

> **Profª 3:** Quanto ao canto simbólico da sala foi conversado sobre a existência de um só canto. Ficou acordado que a professora iria oferecer para os próximos dias três cantos simbólicos com diferentes temas. Na observação seguinte, as crianças foram ao lavatório escovar os dentes e as que terminavam a escovação se dirigiam para a sala, neste ambiente não havia nenhuma proposta, então sentaram em roda e ficaram ociosos, o que fez com que em poucos minutos começassem a andar pela sala e brincar no canto simbólico que estava composto por apenas um sofá. Na devolutiva individual ao ser questionada sobre os cantos simbólicos na sala, a professora argumentou que não teve tempo para colocar a proposta em prática. **Profª 4:** Quando questionada sobre o oferecimento de mais cantos simbólicos para as crianças, a professora respondeu que já faz com dois cantos, mas delimita o espaço não deixando com que as crianças interajam entre eles. No mês de setembro registrou em seu planejamento: "cantos: meninas-bonecas e meninos- carrinhos"; em outubro colocou no planejamento: "escolha livre dos brinquedos + carrinhos e bonecas"; em novembro registrou: "brinquedos na sala uso livre".

De cinco professoras apenas duas afirmam que utilizam os cantos simbólicos com seus grupos, mostrando que essa prática não está consolidada. O uso dos cantos simbólicos promove a autonomia das crianças, ao ter a opção de escolha; "[...] durante as práticas diárias, deve-se garantir à criança autonomia para o acesso aos materiais." (BRASIL, 2012c, módulo 3, p. 28).

Podemos compreender que as escolhas dos brinquedos quando pautadas apenas nos professores, nega a participação da criança como sujeito de direitos, pois,

> A criança é cidadã – poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um de seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interagem com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo. (BRASIL, 2012b, módulo 2, p. 7).

Portanto é possível perceber a concepção de criança que o professor acredita por meio da análise de suas práticas, como nos mostra Oliveira-Formosinho (2013, p. 205), ao dizer que: "[...] a imagem da criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à

participação em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado conforme as escolhas de materiais pedagógicos".

A professora 4 diz que trabalha com os cantos simbólicos em subgrupos, porém delimita o uso, não deixando com que as crianças interajam entre eles; desta forma ela está limitando a criatividade e imaginação das crianças, pois é naturalmente compreensível que queiram levar as bonecas ao canto do médico, por exemplo. Oferecer e deixar que as crianças transitem entre os brinquedos fortalece a socialização entre elas e com o professor,

> Mas essas escolhas, também, dependem muito da maneira como o adulto organiza a rotina e dispõe o ambiente. Nesse sentido, a organização do espaço é um procedimento recomendado para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros. Pode-se pensar, por exemplo, numa sala onde haja, num canto, instrumentos musicais, no outro, brinquedos de faz-de-conta e, num terceiro, blocos de encaixe, permitindo que as crianças possam circular livremente entre um e outro, exercitando seu poder de escolha, tanto em relação às atividades como em relação aos parceiros. (BRASIL, 2006, p. 32).

O oferecimento de apenas um canto simbólico, como é possível notar nas observações em diário de campo da professora 3, limita a autonomia, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento da criança. O oferecimento de mais recursos e brinquedos enriquece as brincadeiras:

> Nessa atividade, a variedade de acessórios, como bonecas de diversos tipos, berço, carrinho, caminhões de diferentes tipos – cegonha, caçamba, bombeiro, posto de gasolina, fantoches, bichinhos e kit médico, auxiliam a representação de papéis, ampliando o repertório das brincadeiras. (BRASIL, 2012b, módulo 2, p. 17)

A professora 1 parte da observação para construir os cantos simbólicos, ela utiliza desta estratégia por se tratar de crianças do berçário, onde a maioria ainda não faz uso da fala para expressar seus desejos e vontades. É de grande importância a observação do professor aos interesses das crianças mesmo com aquelas que já se apropriaram da fala, deixando o trabalho mais significativo. Tristão (2005, p. 42) afirma que:

> O trabalho pedagógico com bebês não se resume a observá-los, mas observação é a base para organizar as ações pedagógicas que tenham como meta o respeito para cada um, pelas suas singularidades, pelos sinais comunicativos que emitem. Conhecendo cada um dos pequenininhos haverá mais elementos para estruturar a prática.

Quanto à possibilidade da participação das crianças no planejamento e construção dos cantos simbólicos, somente uma professora diz que é possível por meio de votação, as demais argumentam não ser possível devido a pouca idade das crianças. Neste sentido, podemos

observar novamente uma concepção de criança como “vir a ser”, negando a elas a possibilidade de participação social como cidadãos:

> As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percepcionadas como estando em vias de ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre e a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p. 20).

Todas as professoras alegam que as crianças choram ou brigam nas interações e nas escolhas dos brinquedos, mas sabemos que essas disputas fazem parte de seu desenvolvimento, e é por meio desses conflitos que o professor interage e media construindo novas saberes e formas de interação, portanto,

> Durante a brincadeira, podem surgir confrontos: um empurra o outro para tomar o brinquedo, o que obriga a professora a intervir, para a criança -aprender a controlar sentimentos de raiva quando não consegue o brinquedo, levando-a a partilhar a brincadeira com o amiguinho. Os conflitos fazem parte da educação das crianças e devem ser experimentados, para que aprendam a compartilhar e a viver em grupo. (BRASIL, 2012b, módulo 2, p. 35).

É vivenciando práticas de escolhas, que as crianças poderão superar suas frustrações e perceber possíveis soluções; e a escola por meio das brincadeiras pode auxiliar nesse desenvolvimento. Rubem Alves chama atenção para o tema dizendo que

> Perder, ganhar, escolher... Desde pequena, a criança vai lidar com essas questões. Se escolhe uma coisa, tem de deixar outra de lado. Ganha de um lado, perde do outro. Às vezes pode escolher, às vezes não. E sofre, e chora, manifesta a sua dor. A escola ensina a lidar com isso? (ANTUNES; ALVES, 2014, p. 43).

Portanto, o trabalho com os cantos simbólicos, oferece diversas contribuições para o desenvolvimento da criança; dependendo de um planejamento eficiente para sua oferta qualitativa, como relatou a professora 4, ao afirmar que é necessário um planejamento mais elaborado para que seja possível o envolvimento das crianças nessa ação.

4.2.2 Roda de conversa

Profª	**Como podemos utilizar a roda de conversa**	**Como utilizam com suas turmas?**

1	Quando eu estava com os maiores eu utilizava para fazer a rotina, roda de música e roda de história, sem preocupação com o formato que eles faziam ao sentar para fazer a roda.	Eles já estão aprendendo a esperar a vez na roda. Não utilizo a roda para diálogos.
2	Uso para mostrar a rotina, para me contarem sobre o final de semana e falar sobre os livros.	Uso em todos os momentos como ponto de partida.
3	Uso para fazer os combinados. Primeiro eles sentavam sem ter a roda, depois para ter a roda. Conversamos sobre o que fizeram no final de semana e noto que sempre um imita o outro.	Faço a roda para o início do dia e no início de cada atividade.
4	Utilizo para explicar as atividades. Quando tem espaço de interesse para explicar os espaços, e também para perguntar o que gostaram dos passeios.	Utilizo sempre no começo do dia e, se necessário, em outros momentos.
5	Uso para o cotidiano. Para cantar música, contar histórias, fazer perguntas e sempre começo o dia com uma roda, assim que chego à sala.	Argumentou que já havia respondido.

Quadro 07 – Respostas sobre "roda de conversa" das professoras nas reflexões em RPS.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Registros retirados do diário de campo:

> **Profª 3-** Na sala, fizeram a roda de conversa, a professora estimulava as crianças a contar os fatos com detalhes de como foi o final de semana de cada criança, após alguns minutos de conversa, a professora perguntava às crianças de forma mais fechada e direta, tal como: Quem foi ao shopping? Depois de refletir sobre a roda a professora concluiu que também pode deixar a roda de conversa totalmente livre, que nas últimas semanas a realizou dessa forma obtendo sucesso com a proposta.

Todas as professoras afirmam utilizar a roda de conversa para ações pedagógicas direcionadas, tais como: roda de música, leitura de histórias, estabelecer regras e combinados, entre outras funções. A professora 3 diz utilizar a roda para conversa, porém delimita o assunto sobre o "final de semana", utilizando a roda nas segundas-feiras.

A roda de conversa não direcionada oportuniza às crianças um momento para dividir suas angústias, confessar seus medos, manifestar suas alegrias e conquistas; entre outros sentimentos e acontecimentos que constituem sua infância. A criança tem o direito de se expressar e de ser ouvida, conforme registrado no documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças: "[...] nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos." (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

A escuta na Educação Infantil, assim como a observação, é uma forma de conhecermos as crianças na sua individualidade e conhecer também os aspectos do grupo, quando o diálogo em roda possibilita a todos participarem da conversa, portanto,

> A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, modos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética reciprocidade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 208).

Por meio desses diálogos é que podemos compreender como que as crianças estão reagindo diante das ações pedagógicas, relatando suas opiniões e avaliações; assim podemos refletir e aprimorar as práticas. Situações como essas podem ser ilustradas e observadas no documento "Deixa eu Falar!", quando uma criança diz: "Toda vez que eu saio da sala, minha professora pede para eu entrar no trenzinho. Aí eu pedi para ela para eu ir a pé. Eu não gosto mais de andar de trenzinho" (BRASIL, 2011, p. 17). Esta criança estava comunicando que a prática do "trenzinho" já não fazia mais sentido para ela, e são dados assim como esses, que são importantes para a avaliação do professor quanto ao seu trabalho.

É necessário que a criança consiga perceber que há disponibilidade para o diálogo e para uma escuta de responsabilidade, como nos relata Freire (1996, p. 76):

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

A não abertura para o diálogo se faz presente em nosso cotidiano escolar como herança de uma pedagogia tradicional, onde o silêncio era predominante e objetivo do professor, que concebia as crianças como sujeitos passivos. Diante de pesquisas e estudos já sabemos que a criança é capaz de interagir, "[...] em outras palavras, vamos percebendo que as crianças não são mudas, telepáticas... são forçadas a sê-lo pelas relações, pelos espaços padronizados da escola que produzem pessoas padronizadas [...]." (MELLO, 2009, p. 172).

O rompimento dessa cultura promove a participação, pois o diálogo e a escuta pode ser também um momento de troca, de interatividade, de negociação entre crianças e também com o professor;

> Pode-se também entender a escuta como um modo de participação da criança no contexto, na medida em que, quando escutada, é-lhe conferida voz como sujeito participante e competente. Quando o educador escuta a voz das crianças, sem dúvida as conhece melhor, adequando a sua intervenção a esse conhecimento. (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 526).

O diálogo por ser uma forma de participação onde a criança está ativa e interagindo com seus parceiros, promove a democracia; "[...] não é difícil perceber como há umas tantas

qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar" (FREIRE, 1996, p. 76), pois possibilita a todos terem iguais oportunidades de expressão.

4.2.3 Subgrupo

O tema subgrupo foi abordado nas reuniões em RPS e também nas observações e devolutivas com as professoras observadas. O trabalho organizado em subgrupo é realizado com a divisão das crianças em pequenos grupos, de acordo com a intenção e necessidade do professor.

Profª	**Parecer sobre o trabalho em subgrupos**
2	Concordei com tudo o que ela disse, mas acho que tenho que mudar porque quero estar em tudo ao mesmo tempo, pois acho que o problema em fazer os subgrupos é a responsabilidade.
3	Ficamos com medo, acho que pelo histórico que o professor passa.
4	O discurso é diferente da prática, ainda vejo que ainda há distância entre os dois. Esse processo de reflexões e análise nas conversas com a Emillyn (pesquisadora), faz refletir a distância disso para se apropriar da prática mesmo.
5	A questão do subgrupo, o tempo faz a gente conhecer a criança sendo em subgrupo ou não, mesmo sendo o subgrupo mais leve. Acho que o trabalho em subgrupo não é necessário.

Quadro 08 – Respostas sobre "subgrupo" das professoras nas reflexões em RPS.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Registro retirado do diário de campo:

> **Profª 3-** Salientou que gostaria de trabalhar em subgrupo, mas que só conseguiu duas vezes durante o ano. A professora quando questionada do porquê das dificuldades de trabalhar com subgrupos respondeu que não faz devido ao horário da rotina ser corrido, e que tem insegurança em deixar um grupo de crianças sob a responsabilidade de apenas uma auxiliar. Em outro dia novamente citou que não consegue trabalhar com subgrupo, e argumentou que a dificuldade era devido ao desfralde. No momento de reflexão a pesquisadora sugeriu que a mesma tentasse fazer dois subgrupos e que experimentasse o trabalho realizado desta forma, a fim de otimizar suas práticas. Na observação, no mês de setembro, em seu registro estava planejado subgrupos, porém não realizou, argumentando no registro reflexivo que não foi possível devido ao desfralde de algumas crianças. Em outubro planejou subgrupos em uma ação de recorte e colagem, mas não realizou. **Profª 4-** A professora acredita no trabalho em subgrupos e diz sempre trabalhar com essa proposta. No planejamento registra: atividades A e B para a divisão.

Todas as professoras concordam que o trabalho em subgrupo qualifica as práticas cotidianas do professor, porém argumentam que ainda nem todas conseguem executar essa maneira de organização. A maioria argumenta que não sentem segurança em deixar um grupo sob a responsabilidade do auxiliar.

A professora 3 deixa claro nas discussões em RPS, que sua insegurança é devido a responsabilidade em não estar com todos os grupos e deixar as auxiliares responsáveis; porém ao ser analisada em sua prática aponta outros aspectos como agravantes para a não realização, tais como: a rotina e o desfralde de algumas crianças. A professora 4 fazia uso dessa organização com seu grupo antes da intervenção.

O trabalho em subgrupos auxilia o desenvolvimento das ações do professor, pois possibilita um atendimento mais próximo e mais individualizado com as crianças; não somente para conhecê-las melhor como cita a professora 5, mas principalmente para qualificar as mediações do professor colaborando para o desenvolvimento das crianças:

> Podem-se planejar momentos para um grande grupo e outros para pequenos grupos, em que exerçam atividades diferentes das que ocorrem ao mesmo tempo, de modo a atender melhor às necessidades de cada pequeno agrupamento. Basta organizar o tempo, espaço e os materiais e fazer a supervisão e as mediações. (BRASIL, 2012c, módulo 3, p. 21)

As ações podem ser planejadas igualmente para cada subgrupo, ou com propostas diferentes para cada um, variando de acordo com os objetivos do professor, pois,

> O planejamento da rotina diária deve ocorrer visando gerar oportunidades para a aprendizagem ativa. Esta rotina inclui o processo planejar-fazer-rever e o tempo em pequenos e grandes grupos, fornecendo atividades que permitam a exploração, a experimentação e o contato das crianças com as experiências-chave do desenvolvimento. (MICHELS; CORDEIRO, 2009, p. 9.643).

Os grupos podem variar de integrantes em cada dia, incentivando a constante interação entre as crianças, podendo "[...] apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros"; (BRASIL, 2006, v. 1, p. 16); portanto expande as possibilidades de socialização. Ao planejar os subgrupos o professor pode estudar as possibilidades de parcerias entre as crianças e propor desafios para cada grupo, ou planejar ações mais complexas onde terá mais qualidade na intervenção em pequenos grupos, auxiliando cada criança em sua individualidade, como nos relata Oliveira-Formosinho (2013, p. 205-206):

> Ao tempo pedagógico, pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico, pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades.

O trabalho em subgrupos tem muito a contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas, pois valorizando os pequenos grupos desenvolvemos melhor as mediações com as crianças.

4.3 ESCOLHA

Essa categoria trata-se da reflexão sobre os momentos que as crianças têm a oportunidade de escolha durante a rotina da escola.

Profª	Situações nas observações da prática / Falas em discussões e reflexões
3	**A-** A professora relatou que está deixando que escolham verbalmente do que querem brincar na quadra, ficando espantada, pois souberam escolher. Notou que ficaram trinta minutos brincando e que estavam mais entusiasmados com a brincadeira. **B-** A professora disse que após refletir sobre a questão de começar e terminar a roda de música com os mesmos temas chegou à conclusão que realizava essa escolha para manter a organização da roda, visto que a última música tem como coreografia o sentar ao final; concluiu que se pedir para que eles sentem terá o mesmo resultado. **C-** A professora comentou que quando diz para as crianças que vai pegar um jogo de montar, elas espontaneamente dizem qual jogo querem.
4	**A-** Eu sai do piloto automático, porque nem sempre ao planejar tenho colocado momentos realmente de escolha. Pelo fato da Emillyn (pesquisadora) estar próxima já mudei com as sugestões, mas sei que posso mudar mais. **B-** Em meio a conversa sobre o momento do vídeo, a professora comentou acreditar que as crianças se interessam mais por um desenho depois que assistem mais vezes, pois a primeira vez elas estranham, mas quanto mais ouvem mais gostam; sempre com um cuidado para não ficar maçante. **C-** Relatou que todos estão gostando e notou que em alguns momentos as crianças escolhem a atividade não pela preferência, mas por querer ficar próximo de algum amigo. **D-** Refletiu-se sobre a escolha dos filmes e desenhos que as crianças irão assistir, e discursou que às vezes deixa que elas escolham e em alguns momentos não, pois quando deixa livre eles sempre escolhem a "galinha pintadinha", mesmo já possuindo um repertório mais amplo. No outro dia de observação as crianças pediram para assistir um desenho e solicitaram os títulos: Frozen, Princesa Sofia ou Pantera Cor de Rosa.

Quadro 09 – Falas e/ou situações sobre "escolhas" das professoras que participaram da observação da prática.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Profª	Situações de observações da prática e/ou Falas
4	**A-** A professora relatou que, depois dos encontros, está fazendo uma votação com as crianças três vezes por semana para a escolha do livro que ela vai ler no dia, realizou a votação com as plaquinhas dos nomes das crianças, onde colocavam na frente do livro a sua plaquinha e depois coletivamente contavam qual havia recebido mais votos. Nos outros dois dias da semana ela conta os livros que não ganharam na votação. Disse que está gostando, que primeiramente as crianças estranharam, mas que depois gostaram. **B-** A professora relatou que irá continuar realizando a votação dos livros das histórias, e notou que algumas crianças apresentaram mais interesse no momento da roda de história devido ao livro ter sido escolhido por elas. **C-** Relatou que realizou a votação pedindo para que levantassem a mão, ficando um pouco confuso, pois elas levantavam a mão duas vezes e que na escuta sensível das respostas durante a votação ela não conseguiu distinguir uma

	única escolha, sendo também um resultado duvidoso; por isso utiliza as plaquinhas, pois acredita ser uma votação mais justa.

Quadro 10 – Falas e/ou situações sobre "votação" das professoras que participaram da observação da prática.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Registros retirados do diário de campo:

> **Profª 4-** A)Escreveu em seu registro reflexivo: "Na 2ª feira fiz a votação do livro e ganhou do Anton faz mágica. Elas prestaram muita atenção. Na hora da quadra, a _____ estava com 1 brinquedinho na mão dizendo que era sua varinha. Então disse – Igual o personagem da história, né _____, você lembra o nome dele? E ela pensou 1 segundo e respondeu: o Anton! Me surpreendeu que ela sabia o nome. A Emillyn (pesquisadora) perguntou se há maior interesse quando a escolha é delas e não soube responder, mas após essa observação, vou refletir mais. Parece que ao fazer a escolha realmente a criança tem maior interesse". B)No mesmo mês iniciou o registro de "votação" no planejamento, no momento de leitura, ao menos três vezes por semana, e não mais o nome do livro como fazia ante da intervenção. Também iniciou o registro do momento de jogos da seguinte maneira: escolher entre 2 opções. **Profª 3-** Em outubro registrou que perguntou para as crianças o que queriam fazer para apresentar na mostra cultural e escolheram fazer um lobo rosa. No mesmo mês registrou em seu planejamento: jogos de montar- 2 tipos.

Ao analisar as observações da prática, registros e respostas das professoras foi possível perceber que ambas não acreditavam na capacidade das crianças de escolher, pois demonstram estar admiradas com essa possibilidade; é notória essa descoberta em diferentes momentos, como por exemplo, quando a professora 4, diz que não deixava as crianças escolherem o tema do vídeo pois repetiam o mesmo pedido, mas ao final as crianças solicitaram temas diversificados.

Acreditar na capacidade da criança é oportunizar momentos para que ela seja também protagonista e, portanto, permitir sua participação, "[...] mas isso implica romper com noções de poder unilaterais entre adultos e crianças e criar contextos de relação capazes de lhes permitir fazerem ouvir as vozes e serem escutadas." (FERREIRA, 2008, p. 147).

As professoras relatam que não conseguiam perceber em suas rotinas a possibilidade de oferecer situações de escolha, mas que após a intervenção da pesquisadora conseguiram refletir que era possível e iniciaram uma mudança em suas práticas.

Ao escolher, a criança desenvolve sua autonomia, responsabilidade e reflexão, diante de possibilidades, visto que

> A sensibilidade, a estimulação e a promoção de autonomia da criança constituem os pilares dos processos desenvolvimentais e de liberação emocional em que se assenta a emancipação da criança, isto é, o seu desenvolvimento pessoal e social. (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 537)

Esta autonomia também foi notada em alguns momentos de observação da prática:

> Professor 3 - A professora relatou que após a intervenção, está sempre trabalhando para garantir a participação das crianças, e após refletir, oferece mais momentos de escolhas, notando que houve uma evolução em tudo, pois agora as crianças sabem argumentar, escolher e até cobrar.

O professor pode oferecer diferentes materiais e possibilidades, ampliando as alternativas que serão escolhidas pelas crianças de acordo com seus interesses e inquietações; assim como mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 89):

> Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários.

A votação também pode ser um recurso utilizado para promover a escolha e pode ser realizada de diferentes maneiras, tais como: levantando a mão, com placas, com registros, com brinquedos, etc. Outro aspecto interessante, é o fato das duas professoras afirmarem que quando as crianças escolhem, elas apresentam maior interesse e concentração na ação.

Desta forma podemos observar que essas ações ganham mais significado, "[...] oferecer experiências significativas para as crianças é garantir os seus direitos." (BRASIL, 2012, p. 15). Portanto a oportunidade de escolha auxilia as crianças em seu desenvolvimento, "[...] penso que pode haver um **ganho de qualidade** cada vez que os meninos e as meninas experimentam, pela ausência de uma atividade obrigatória indicada por mim, a **escolha entre as coisas possíveis** de serem feitas." (RUSSO, 2009, p. 60, grifo do autor), pois estimula sua autonomia e reflexão.

4.4 PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO

Esta categoria deriva-se do objeto da pesquisa, propondo a participação das crianças de forma democrática na construção do planejamento das ações do dia, junto com o professor.

Profª	**Sua ação mais interessante de ontem, foi planejada?**
1, 2 e 3	Não
4 e 5	Sim

Quadro 11 – Respostas sobre "planejamento" das professoras nas reflexões em RPS.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Profª	**Antes de nossas reflexões e intervenção, o que significava o planejamento para você? E depois desses encontros?**

3	Os encontros foram momentos de reflexão, apesar de acreditar em um planejamento construído de acordo com o interesse das crianças, algumas atitudes do professor acabam por se tornar fixos, sem a pré-disposição ou até mesmo o interesse de mudança. É importante acreditar em um planejamento construído, mas que ampare as necessidades do professor atendendo à demanda da sala, conseguindo colocar o cuidar e o educar na mesma proporção.
4	O planejamento é a ponte entre a teoria e a prática e é também a oportunidade de refletir e replanejar de acordo com o que se propõe.

Quadro 12 – Respostas sobre "conceito de planejamento", retiradas do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Profª	**A partir de nossos encontros, reflexões e diálogos como você passou a desenvolver o seu planejamento?**
3	Foi interessante, pois algumas atitudes que tive em sala, serviram de reflexão sobre o porquê aconteciam daquela forma, por exemplo, iniciar o momento da música sempre da mesma forma com a mesma música e terminá-la com a mesma música, procurei, a princípio, estabelecer uma rotina do dia, e todos os dias aconteciam da mesma forma, após devolutivas consegui refletir e nem sabia dizer "o porque" do momento da música estar acontecendo da mesma forma. Iniciamos a roda com a música do "Bom dia" e sempre terminamos com a do "Cachorrinho", foi quando percebi que poderia envolvê-los proporcionando o direito da escolha e, então, tivemos diversas trocas nesses momentos.
4	Passei a inserir algumas das propostas e sugestões de práticas democráticas.

Quadro 13 – Respostas sobre "ressignificação do planejar" retiradas do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Profª	**A partir da ressignificação do planejar por meio de nossos encontros que aconteceram durante esse período de pesquisa, ocorreram mudanças nas relações entre as crianças?**
3	Acredito que sim, ficaram mais atuantes nas tomadas de decisões, pois acabou sendo um convite para as crianças estabelecerem regras e decisões promovendo assim sua autonomia.
4	Não observei relação direta na relação entre as crianças e os encontros.

Quadro 14 – Respostas sobre "a relação entre as crianças" retiradas do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Profª	**As propostas elencadas dentro do planejamento democrático foram dialogadas com as famílias por intermédio das crianças?**
3	Acredito que sim, pois através das histórias trabalhadas durante o ano, em roda de conversa foi discutido um personagem para a construção. Foi escolhido o Lobo e sugerido pintá-lo de "cor de rosa", as crianças falaram em casa muito sobre esse personagem.
5	Não foram motivo de diálogo, mas apresentei, na reunião de pais, e uma mãe que pensava levar a filha para uma escola particular refletiu e pensou em manter na pública, no próximo ano, justamente por causa desse aspecto.

Quadro 15 – Respostas sobre "diálogo com as famílias" retiradas do questionário das professoras que participaram da observação das práticas e devolutivas.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Três de cinco professoras afirmaram não ter realizado o planejamento; nas observações das práticas a professora 4 disponibilizou o planejamento sempre que solicitado, mas a professora 3 o entregou somente ao final da pesquisa, tendo diferentes argumentos como por exemplo: "eu já sei o que vou fazer, pois a rotina é praticamente fixa todos os dias da semana" ou "ontem eu trouxe, esqueci que você viria hoje e me esqueci". Esses dados nos mostram que há entre elas diferentes concepções do planejar e de sua importância para a prática e para a futura e constante reflexão por meio do registro, pois, como nos lembra Ostetto (2015, p. 1), "Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento.".

A professora 3, ao citar sobre o "planejamento fixo", nos recorda da discussão realizada em RPS, onde abordamos a sugestão de construir a rotina com as crianças; nesse momento todas as professoras argumentaram ser impossível essa ação pelo fato de existir uma "rotina fixa" na creche. É compreensível que haja uma rotina na unidade escolar para auxiliar na organização dos horários de uso dos espaços coletivos, sendo coerente ao número de crianças utilizando o local, mas o planejamento, e, portanto as rotinas podem ser flexíveis:

> Alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos (BRASIL, 2006, p. 39).

Essa flexibilidade é que abre as possibilidades de participação para as crianças, retirando do planejamento seu caráter unilateral, pois "[...] também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento." (REDIN, 2013, p. 22).

Neste aspecto a professora 4 nos relata a concepção do planejar como sendo uma "ponte" entre a teoria e a prática, é por meio dele que ela reflete suas ações junto com as crianças. "Também é essencial que os intelectuais transformadores redefinam a política cultural em relação à questão do conhecimento, particularmente com respeito à construção da pedagogia em sala de aula e a voz do estudante" (GIROUX, 1997, p. 30-31), e nesse sentido ambas as professoras afirmam que ocorreram mudanças em suas práticas a partir da reflexão quanto à oferta de momentos democráticos em suas rotinas, ou seja, uma ressignificação do planejar.

Para oferecer ações significativas que irão auxiliar no desenvolvimento da criança o professor pode conhecer seu grupo, por meio da observação e da escuta:

> Ao ressaltar o verbo "escutar" como guia da ação educativa, creio que ela demarca uma das dificuldades que enfrentam os educadores nessa área, ao discutirem e apontarem dificuldades no planejamento. Ou seja: o problema não está na forma, no modelo de planejamento, como já discutimos ao longo do texto, mas reside no olhar a criança real, para conhecê-la e traçar projetos. Não seria esse um dos entraves do educador: a disposição para olhar e ouvir as crianças? (OSTETTO, 2015, p. 8).

Quanto a mudanças nas relações entre e com as crianças as professoras não relacionam o planejamento democrático e participativo com o sentimento de pertencimento de grupo, apenas a professora 3 aponta que notou o fortalecimento da autonomia das crianças, contemplando "[...] os princípios éticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum." (BRASIL, 2006, p. 31).

Além da autonomia, o planejamento em conjunto desenvolve a reflexão das crianças ao realizar uma escolha e tomar uma decisão, sendo capaz de efetuar essa ação e ser responsável por suas consequências; aprendendo mais a cada oportunidade de vivenciar essas situações, uma vez que:

> No que respeita ao momento de concretização da planificação, as crianças demonstram ser capazes de usufruir da oportunidade de concretizar aquilo que tinham decidido anteriormente, ou seja, agiram em razão de suas escolhas, de seus propósitos, de suas ideias. (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 536-537).

Outro fator considerável é a oportunidade da socialização e interação, entre crianças e professor, promovendo o pensar no coletivo e no bem comum:

> A atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o(a) educador(a) em todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito do planejamento, da execução, da reflexão das atividades e projetos, aprendendo em companhia. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 193).

Para que essa relação seja agradável o afeto se faz importante, estabelecendo os vínculos e por consequência a confiança. Ambas as professoras que participaram das observações da prática, ao serem questionadas sobre qual postura e atitude são importantes para um professor de creche, responderam "a afetividade":

> Professor 3 – É importante trabalhar a afetividade, porque através dos nossos vínculos sociais, a criança passa a interagir com os novos padrões de comportamento, conteúdo e valores sociais.
> Professor 4 – Além da afetividade e da paciência, deve ser muito flexível. `

Portanto,

> Não adianta ter um "planejamento bem planejado", se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. (OSTETTO, 2015, p. 6).

Na última questão sobre o diálogo com as famílias, a partir dessa forma democrática de planejar, a professora 3 diz que foi possível observar o trabalho na ação da construção do lobo cor de rosa, já a professora 4 relata a mudança de opinião de uma mãe em relação a escola pública quando contou sobre sua nova metodologia de participação. Weffort (2010, p. 20), no livro de Freire, diz que

> A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas.

A valorização das crianças por meio da democracia sugere que a escola e os educadores acreditam em suas potencialidades e capacidades.

4.5 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E PARTICIPATIVAS

Esta categoria deriva-se da primeira pergunta do questionário respondido pelas professoras participantes da pesquisa realizada em RPS.

A questão foi elaborada a partir do pressuposto que os momentos de participação e democracia podem ser realizados em diferentes momentos da rotina que foram debatidos e refletidos durante todo o processo da pesquisa. Portanto, ao final esse questionário consolida a reflexão e compreensão de cada professora e seus conhecimentos construídos.

Profª	**O que podemos fazer para otimizar essas práticas pedagógicas abordadas para que oportunizem momentos de democracia e participação, concebendo a criança um sujeito capaz?**
1	Acredito que o diagnóstico no início do ano é muito importante para conhecer as crianças e as famílias. A partir do diagnóstico é possível planejar as atividades, oportunizando esses momentos de democracia e participação. Durante o ano também é preciso avaliar a nossa prática e repensar e replanejar as atividades, para que continuem oportunizando

	a participação das crianças, propondo novos desafios e a construção da autonomia. Tenho dificuldade de trabalhar com a democracia e autonomia por conta da rotina fechada.
2	Conhecer as crianças em suas individualidades e proporcionar momentos de descobertas de identidade, na construção da personalidade e na troca de opiniões. Sabemos que é na Educação Infantil que a criança adquire os primeiros preparos para o convívio social, tem as primeiras noções de valores morais e também através de atividades aprimoradas, aprimora suas capacidades cognitivas e motoras. Ficou difícil esse ano no final, porque só havia dois adultos para fazer os subgrupos. Na creche já contemplamos tudo no espaço de interesse, na rotina e no dia a dia.
3	Acredito que na creche buscamos sempre momentos que proporcionem a participação, com o espaço de interesse que proporcionamos brincadeiras, atividades fazendo com que a criança tenha o direito da escolha e também em roda de conversa e combinados onde as crianças conseguem expor suas emoções, vontades e desejos. É muito importante fazer com que a criança participe estabelecendo regras e tomando decisões. Acredito que a creche já proporciona, isso faz parte da rotina. Em alguns momentos eu mudo as propostas das atividades porque noto que não dará certo, respeitando as crianças. O espaço de interesse é um momento que oportuniza a participação das crianças e elas já conseguem participar de forma independente. E já consigo ver como elas conseguem fazer escolhas.
4	Em primeiro lugar penso que é necessário ter mais contato com a teoria e com os autores que propõem essa abordagem. Também é necessário contemplar nos planejamentos esse tipo de prática para que não fique apenas no discurso teórico. Também penso que seja necessário sair da zona de conforto e até mesmo do "piloto automático", promovendo uma maior reflexão sobre as próprias propostas. Democracia não é fazer o que quer na hora que quer. Na semana passada eu tive catorze alunos e perguntei o que queriam brincar colocando três brinquedos em três mesas e eles teriam ficado horas ali. Eu sai do piloto automático, porque nem sempre ao planejar tenho colocado momentos realmente de escolha. Pelo fato da Emillyn (pesquisadora) estar próxima já mudei com as sugestões, mas sei que posso mudar mais.
5	Acredito que a ideia não foge muito da nossa prática e atuação em sala de aula. Porém acredito que para otimizar essas práticas democráticas, devemos repensar todas as demandas do papel da escola na formação para a cidadania, aproximando o Projeto Político Pedagógico, às práticas educacionais voltadas para criança e no (foco) construir juntos. Algumas escolas já utilizam esses momentos, que têm como ponto de partida o conhecimento da criança e a diversidade cultural, onde elas estão inseridas.(Waldorf[12]). Uma ideia interessante seria trabalhar apenas com projetos na Educação Infantil.
6	Acredito que a creche oportunize momentos como esse, durante atividades como o espaço de interesses, o parque, disponibilização de materiais para a livre escolha na quadra dentre outras coisas. Nas rodas de conversa também temos a oportunidade de ouvir crianças, seus desejos, vontades, brincadeiras favoritas, sugestões e, a partir delas, torná-las viáveis e praticáveis conforme o possível. A creche oportuniza esses momentos e para otimizar tem que ouvir mais as crianças. Como por exemplo, o Conselho Mirim que é realizado no município de São Bernardo do Campo, e que só por meio dele é que soubemos que o gira-gira do parque estava quebrado, mas também em contra proposta pediram para a escola comprar com a verba um tobogã gigante.

Quadro 16 – Respostas retiradas do questionário para as professoras em RPS.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

[12] Criada em 1919 na Alemanha, as principais características da Pedagogia Waldorf é seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner, e sua orientação com base nos pontos de vista antropológico, pedagógico e curricular, fundamentados na Antroposofia. (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 2015).

Para que seja possível oferecer práticas democráticas e participativas quatro professoras afirmam ser necessário conhecer as crianças, saber seus interesses e ouvi-las. A professora 1 faz uso da palavra “diagnóstico”, nos remetendo a uma pedagogia tradicional onde a sondagem é utilizada para analisar os conhecimentos da criança de maneira pontual e momentânea; diferente da pedagogia de participação que propõe uma interação e observação contínua do professor, sendo um processo importante durante todo o ano escolar:

> Com isso quero ressaltar a importância de as professoras de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo a auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneíza pessoas. (TRISTÃO, 2005, p. 57-58).

A professora 2 relata sobre a importância da creche no desenvolvimento da criança, sendo possível compreender o valor do oferecimento de práticas democráticas nessa fase escolar da criança, pois, “[...] essas experiências são, do nascimento aos 6 anos, isto é, durante toda a educação infantil, tão relevantes quanto as experiências de apropriação comunicativa e significativas das linguagens culturais, dos conteúdos curriculares.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 200).

Duas professoras relatam que não conseguiram oferecer para as crianças momentos de participação, argumentando a falta de funcionários e o engessamento da rotina. No entanto, “[...] as experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas.” (BRASIL, 2013, p. 95), desta forma a escola pode ser flexível e acolher o imprevisto; caso contrário “[...] não há lugar para escolhas: as ações dos adultos acabam subordinadas a esta sequência hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina da instituição.” (TRISTÃO, 2005, p. 56).

A reflexão da prática foi citada por três professores como fator contribuinte para a democracia nas práticas educativas e condição para “sair do piloto automático”, como relatado por uma professora que percebeu desconhecer o porquê de suas escolhas metodológicas. A professora 4 indica que é necessário repensar o papel da escola e o diálogo com o PPP, para que tenham como foco a criança, ou seja, reconhecer “[...] as escolas como esferas públicas democráticas nos quais professores e alunos trabalhem juntos para forjar uma nova visão emancipadora da comunidade e da sociedade.” (GIROUX, 1997, p. 31).

Das seis professoras participantes, quatro afirmaram que ações que proporcionam a participação das crianças já ocorrem na unidade escolar, e mencionam o espaço de interesse como uma ação suficiente. O espaço de interesse é uma prática dessa unidade escolar, que

acontece quinzenalmente. Nessa ação são oferecidas diferentes propostas em cada ambiente da creche onde todas as crianças circulam livremente entre eles e escolhem onde querem interagir. A organização é realizada pelos professores que escolhem as propostas de acordo com a observação dos interesses das crianças, mas quando convidadas a refletir se seria possível a participação das crianças, responderam não acreditar nessa possibilidade.

O oferecimento do espaço de interesse não contempla toda a rotina da creche, pois é ofertado quinzenalmente, e também não anula as inúmeras possibilidades diárias de promoção de escolha que o professor pode planejar para seu dia. Desta forma, as "[...] políticas voltadas para os direitos das crianças não acontecem no vazio. São geradas também no cotidiano da sala de aula, onde se exercita a democracia, o direito de escolher, opinar, buscar conhecimentos." (KRAMER, 1993 apud REDIN, 2013, p. 34).

Para otimizar as práticas democráticas e participativas as professoras destacaram que é preciso trabalhar com projetos e conhecer as teorias que abordam essa pedagogia. A professora 3 relata que depois da sua participação na pesquisa ocorreu uma mudança em suas práticas, mostrando a importância da reflexão, para criar situações de participação para as crianças:

> São amplas as vantagens que uma intervenção educativa assente na participação da criança traz para os intervenientes do processo educativo – crianças e profissionais. Ambos aprendem, sentem bem-estar e satisfação pelo que fazem, ambos se sentem realizados. (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 539)

A professora 6, mesmo afirmando que as práticas democráticas já ocorrem na creche, diz que é preciso escutar as crianças. Quanto à escuta, Ostetto (2015, p. 8) afirma que

> A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e ao ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca.

Diante das análises das respostas podemos verificar que estão iniciando a reflexão sobre as práticas individuais e coletivas da unidade escolar.

4.6 REFLEXÃO SOBRE OS ENCONTROS

Esses dados foram retirados dos questionários que as professoras responderam ao final da pesquisa, explicitando a avaliação sobre os encontros coletivos e individuais.

Profª	Qual a sua avaliação sobre os nossos encontros que aconteceram nos momentos de RPS?
1	Os momentos de formação são importantes para avaliar a nossa prática pedagógica. Os vídeos e textos que foram apresentados nos momentos de RPS contribuíram para o debate no grupo e a troca de ideias, nem sempre parecidas, mas cada uma com seu argumento baseado na prática pedagógica. É sempre interessante assistir os vídeos com as experiências de outras escolas/creches, pois mesmo com realidades diferentes, podemos aproveitar novas ideias em nossa prática. Não houve ideias conflitantes, mas diferentes, não há uma resposta só, certa.
2	Procurei participar de todos os momentos com relatos de experiência. Eu vim para a sala de aula achando que quando o professor olhasse para os alunos eles tinham que respeitar, era meu primeiro ano, eu não tinha preparação nenhuma. Então entrei na sala nesse sentido, e era isso que eu exigia deles, até que veio uma diretora e conversou comigo então eu comecei a me moldar e mudar.
3	Foram encontros proveitosos que serviram para reflexão, são muito importantes esses momentos para trocas entre professores. São momentos muito valiosos, às vezes achamos que é certo e vem uma colega e te faz refletir. Não há mudança no professor, muda a gestão você acata algumas coisas, mas não muda porque são essências de cada um.
4	Foram interessantes e promoveram algumas reflexões, mas precisariam ser em maior quantidade e frequência para promover mudanças na prática pedagógica. Tem que ver o que é essência, professor pode não mudar o jeito carinhoso etc., mas a prática muda.
5	Geralmente utilizamos a Reunião Pedagógica Semanal para planejar momentos coletivos, organizar a rotina, passar informações e outras demandas. Os nossos encontros foram ótimos, pois nos fizeram ver a, nossa rotina na sala de aula com um olhar mais reflexivo e democrático; momentos de trocas de experiência e discussões entre os professores.
6	Acredito que sempre é produtivo que um grupo de professoras se reúna para discutir aspectos relevantes de sala de aula. Portanto, trocar, participar da pesquisa, ouvir e poder expor nossas opiniões, bem como escutar teorias e outras praticas é um ato construtivo a meu ver. Gostei dos encontros e acredito que as discussões foram pertinentes e me fizeram refletir sobre aspectos da minha rotina com as crianças. Às vezes ligamos o piloto automático e vai, no começo do ano fazemos o projeto e ficamos preocupadas em terminar e dar conta sem escutar as crianças.

Quadro 17 – Respostas sobre "avaliação dos encontros" retiradas do questionário e das discussões em RPS.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Profª	Como você se percebeu como participante desses encontros?
1	Eu particularmente gosto de ver/ler/assistir as experiências de outras unidades/outras redes e aproveitar o que deu certo, adaptando à realidade do grupo com o qual estou trabalhando. Por isso nos encontros em RPS eu procurei aproveitar essas experiências e relatos, avaliando e repensando a minha prática, guardando as ideias que podem ser aproveitadas. Também percebi que, mesmo trabalhando com crianças menores, é possível sim oportunizar momentos de democracia e participação em muitas atividades, porém não todas, porque na creche precisamos seguir uma rotina com horários fechados (não flexíveis).
2	Eu particularmente gosto de ver/ler e assistir outras experiências para renovar sempre e refletir. Gostei bastante dos vídeos e textos, das trocas de experiências de todo o grupo. Eu não conseguiria trabalhar numa escola que não fizesse o espaço de interesse.

3	Acredito que me senti à vontade em me colocar construindo assim um aprendizado juntamente com o grupo de professores, o que serviu para reflexão e devolutiva para o trabalho desenvolvido em sala de aula.
4	Interessada nos assuntos e aberta para novas práticas e reflexões, pois entendo que o professor deve estar em formação constante.
5	"Não respondeu a questão".
6	Me senti à vontade para expor meus pontos de vista e trocar experiências com as colegas e também com a pesquisadora. Existem práticas diferentes, cada grupo é um grupo. Por exemplo, eu tinha uma turma no município de São Bernardo do Campo que amava quebra-cabeça, então eu comprei vários como aquisição pessoal, mas no outro ano peguei outra turma da mesma idade e eles não gostavam de brincar de quebra-cabeça.

Quadro 18 – Respostas sobre "autoavaliação" retiradas do questionário das professoras que participaram das discussões em RPS.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na análise que se refere à avaliação e autoavaliação, duas professoras citaram a importância da formação continuada. A professora 5 indica que muitas vezes o momento de formação continuada, em horário de serviço, é destinado para organização geral de eventos da unidade escolar e para informações. A professora 4 aponta a necessidade de uma formação constante para o professor, visto que se trata de uma profissão que requer uma reflexão continua para aprimorar as práticas:

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (FREIRE, 1996, p. 22).

Em relação à reflexão e avaliação das práticas todas as professoras indicaram que a pesquisa auxiliou nesse processo. Afirmam que, por meio do contato com os documentos e novos autores e também da intervenção da pesquisa, iniciaram o processo de reflexão e, portanto, avaliam serem necessários mais encontros para que possa haver mais mudanças em suas práticas. As respostas das professoras 3 e 4 entram em contradição ao relatarem sobre suas concepções de mudança de práticas. Freire (2010, p. 98) nos lembra que a reflexão, a democracia e mudança estão interligadas, dizendo que "a própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança.".

Essas mudanças acontecem por meio das trocas de reflexões e de experiências práticas, apontado por todas as professoras nas avaliações como um fator muito importante. A troca qualifica as possibilidades de planejamento e de ações, e integra um ambiente democrático e de compartilhamento, pois "[...] o homem não é uma ilha. É comunicação." (FREIRE, 1979, p.

28) e “[...] isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender.” (FREIRE, 1979, p. 30).

Três professoras afirmaram que a pesquisa possibilitou novos aprendizados, e estes tornaram-se essenciais para o conjunto de práticas daquela unidade, pois quando debatidos democraticamente, por meio de reflexões, as ações se tornam qualificadas. Este processo pode ser contínuo e realizado durante as formações dos professores no horário de serviço em conjunto com a equipe gestora, construindo novos saberes: “Assim, entendo que as instituições de educação infantil não devem ser concebidas como simples lugares de aplicação de saberes, mas como produtoras de conhecimentos sobre a infância.” (TRISTÃO, 2005, p. 51).

Uma professora relata que, a partir de sua reflexão, conseguiu perceber que é possível oferecer momentos de democracia e de participação para crianças pequenas, essa afirmação nos mostra que antes a professora não tinha certeza quanto à capacidade das crianças, isto porque,

> Ocorre, na verdade, que nos habituamos a tratar a criança como categoria desvinculada do social, como algo impermeável às relações de classes, como algo que está muito além das coisas deste mundo, como coisa à parte. Antes, tomamo-la apenas como organismo em processo de socialização, fazendo disto o “leit-motiv” de nossa relação com ela, de nosso pensar sobre ela. (PERROTTI, 1982, p. 14).

Ela nos mostra que escutar a criança e observá-la é essencial para conhecer seus interesses, vontades e capacidades; para que ocorra esta comunicação o professor pode oportunizar momentos de diálogo, como nos afirma Ferreira (2008, p. 147):

> Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem.

A democracia pode ser exercida em todas as unidades escolares, assim como nos indica diferentes documentos dos quais direcionam nossa Educação Infantil; portanto ela deve ser promovida em todas as ações com os seus sujeitos de direitos, e no caso da escola envolvendo seus gestores, funcionários, comunidade, professores e também as crianças, pois,

> Partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão de mundo. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 192).

Ao final da pesquisa, após o contato das professoras com as concepções e propostas de diferentes autores e com os documentos oficiais, iniciaram um processo de reflexão sobre suas práticas, estando elas em um momento de transição que geram ações, mudanças e transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção que levou a realização desta pesquisa foi a de colaborar com estudos dos quais concebem a criança como um sujeito que, com suas potencialidades é capaz de produzir cultura, participar e usufruir de seus direitos.

A participação da criança em diferentes momentos da rotina das creches proporciona momentos democráticos onde o respeito ao bem comum e os diálogos prevalecem, facilitando a interação entre todos. Para tanto, a escuta cuidadosa, perspicaz e responsável auxilia os professores a conhecerem as crianças e seus grupos, favorecendo a reflexão sobre suas práticas e a autonomia dos envolvidos. Estas metodologias estão fundamentadas na pedagogia de participação que tem como princípio o respeito às crianças como cidadãos, e, portanto sujeitos de direitos, históricos e produtores de cultura.

Para analisar o planejamento cotidiano envolvendo professores e crianças, foram realizados encontros com seis professoras do período da manhã, no momento de Reunião Pedagógica Semanal (RPS), em uma creche do município de Santo André; além dos encontros coletivos, aconteceram observações da prática de duas professoras com seus grupos, seguidas de devolutivas individuais, e ao final todas as professoras responderam a um questionário com perguntas abertas. Por meio desses dados procedeu-se a análise tendo como apoio algumas categorias referenciadas ao planejamento democrático e participativo.

O resultado confirmou a hipótese inicial de que o planejar democrático e participativo com crianças de 0 a 3 anos é possível, e pode acontecer por meio de diversos instrumentos metodológicos de participação, tais como: o uso dos cantos simbólicos, as rodas de conversa e o trabalho em subgrupos. Essas ações requerem do professor a crença na capacidade das crianças de escolher, participar, expressar suas opiniões e vontades. Requerem também o uso de instrumentos metodológicos, que fundamentem suas escolhas pedagógicas.

A pesquisa mostrou que a concepção de criança como produtora de cultura e capaz de participar, expressando suas vontades e opiniões, ainda não está estabelecida entre as professoras analisadas, pois nos seus discursos a criança é concebida como um sujeito histórico, mas ainda incapaz de participar ou produzir cultura devido a sua pouca idade e seu escasso repertório.

Quanto ao planejamento, foi possível perceber que sua construção, na unidade escolar pesquisada, está pautado na pedagogia tradicional, onde o planejamento é rígido e imposto pelo professor, em alguns momentos foi possível verificar que não havia planejamento das ações,

permitindo que as professoras trabalhassem apenas baseadas nas rotinas fixas organizadas e em seus saberes construídos por meio de suas práticas e vivências.

As professoras participantes das observações iniciaram por meio da intervenção da pesquisa a oferta de momentos de escolha e participação, e também a construção do planejar conjunto; nesse processo foi possível constatar que as crianças são participativas e conseguem interagir a partir da vivência de momentos de democracia e diálogo, sendo capazes de refletir, argumentar e serem responsáveis por suas escolhas.

Partindo desses resultados as professoras refletiram sobre suas práticas e perceberam que é possível realizar rotinas democráticas e participativas, mesmo com crianças de 0 a 3 anos, que inicialmente acreditavam ser impossível. A reflexão sobre a própria prática realizada diariamente, auxilia o professor a compreender seu trabalho, buscando desenvolver suas qualidades e superar suas limitações; contribuindo para uma melhor percepção ao escolher o percurso e as ações que poderão ser desenvolvidas com seu grupo.

Muitas professoras argumentaram que essas práticas já aconteciam na unidade escolar, mas ao observar a rotina e analisar os discursos dos encontros anteriores, relacionados aos instrumentos metodológicos, foi possível inferir que há uma contradição do dizer com as práticas; pois mesmo que a unidade escolar realize uma ação democrática quinzenalmente denominada “espaço de interesse”, as rotinas não possibilitam o diálogo, fato este, infelizmente, comum em nosso sistema de ensino, que contém inúmeros resquícios da pedagogia tradicional, onde a criança era somente um sujeito passivo e “[...] pouca atenção prestam às suas vozes e pouco espaço lhes permitem para que elas possam expressar as suas próprias preocupações e experiência.” (FERREIRA, 2008, p. 149). Foi possível perceber a dicotomia entre a teoria e prática, neste caso a reflexão auxilia a desenvolver uma relação dialógica entre elas, pois a prática, sem teoria, se torna um fazer vazio e a teoria, sem a prática, apenas um pensar.

Na avaliação dos encontros a troca de experiência foi apontada, pelas professoras, como um fator contribuinte para a qualificação de seus trabalhos, e obteve como aspecto mais relevante, durante o processo da pesquisa, a possibilidade da reflexão sobre a prática. Todas as professoras afirmaram a importância desses momentos para promover a mudança e transformação.

Esta avaliação revela a relevância dos momentos de formação, em horário de trabalho, para o professor e para as práticas pedagógicas da unidade. Momento este que muitas vezes ficam destinados somente para organização geral da rotina e eventos, e informações; desvalorizando o principal objetivo da RPS; o de promover a reflexão apontada por elas como um processo de extrema valia.

A pesquisa mostra que é preciso uma formação constante do professor, que ofereça o contato com diferentes e atuais autores e com os documentos oficiais, de maneira que exista uma reflexão entre teoria e prática, valorizando as ações do dia a dia.

Por meio dessa reflexão é que se fazem possíveis as mudanças das práticas pedagógicas, pois o professor consegue compreender sua metodologia e realizar suas escolhas, posicionando-se politicamente como agente de transformação social:

> O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 70).

A pesquisa mostrou que o professor que possui conhecimento teórico e crítico consegue realizar escolhas condizentes com suas práticas, sabendo argumentar sobre suas escolhas.

Ao final esta pesquisa provocou nas professoras a curiosidade, a valorização e a reflexão sobre as práticas cotidianas da creche, buscando analisar se são promotoras da democracia, tal como apresentada nos documentos oficiais e PPP da unidade. O pressuposto ação-reflexão-ação das práticas dos professores e da unidade escolar, como um todo, qualifica as ações, ao ser um processo contínuo e envolver todos os integrantes da escola, sendo eles: crianças, educadores, professores, funcionários, gestores e comunidade.

Também foi analisado se os momentos de participação e diálogo para as crianças com uma escuta responsável e comprometida são desenvolvidos; dando-se por iniciado o convite para que elas transitem de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia de participação que considere as pessoas envolvidas como sujeitos e não como objetos.

Esta participação e a escuta, promovem a democracia, que se desenvolve por meio de pequenas ações da rotina; “[...] na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático.” (FREIRE, 2001, p. 100); são essas pequenas ações que se transformam em uma democracia verdadeira, anunciando cada sujeito como ator de uma grande construção conjunta.

Portanto, está neste aspecto a importância do professor e coordenação pedagógica, para que as escolas sejam locais capazes de promover a igualdade, a cidadania e a reflexão em nossas crianças, sendo respeitadas como sujeitos de direitos que já são e não um “vir a ser”, como concebidos nas pedagogias tradicionais.

Desta forma destaca-se a importância da formação contínua do professor e do posicionamento da unidade escolar como instituição social, que pode auxiliar no

desenvolvimento da cidadania e promover a democracia para todos. Diante do resultado desta pesquisa, abriu-se um novo campo e oportunidade para a pesquisadora estudar, de maneira mais aprofundada, sobre a relação entre teoria e prática nas ações pedagógicas de creches públicas.

REFERÊNCIAS

ALEMAGNA, B. **O que é uma criança?** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 7 maio 2015.

ANTUNES, C.; ALVES. R. **O aluno, o professor, a escola:** uma conversa sobre educação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2014.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas:** histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. P**arâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Revista Criança do professor de Educação Infantil.** Brasília, DF, dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Deixa eu Falar!** Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – Manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês – Manual de orientação pedagógica: módulo 2. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas – Manual de orientação pedagógica: módulo 3. Brasília, DF, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** organização do Espaço Físico, dos Brinquedos e Materiais para Bebês e Crianças Pequenas – Manual de orientação pedagógica: módulo 4. Brasília, DF, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** critérios de compra e usos dos brinquedos e materiais para instituições de educação infantil – Manual de orientação pedagógica: módulo 5. Brasília, DF, 2012e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

CAMPOS, M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** 6. ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CAPELASSO, R. R. M. **Contribuição da educação e da psicologia**: a importância do vínculo afetivo entre as auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças da creche de 0 a 4 anos. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.

DIDONET, V. Educação Infantil no Brasil e na América Latina: um desafio diante das múltiplas infâncias: In: ANGOTTI, M. (Org.). **A educação Infantil em Diálogos.** Campinas: Alínea, 2012.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

_____. Prefácio. In: _____; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Prefácio. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. O que é pedagogia Waldorf? Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br>. Acesso em: 7 maio 2015.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 15. n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FRANCO, M. L. P. B. **“Análise de Conteúdo”**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

_____; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GARIBOLDI, A. As modalidades do fazer educativo: a atividade negociada. In: BECHI, E.; BANDIOLO, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola:** uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 81-95.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-191.

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

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 96 [Especial], p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 maio 2015.

KUHLMANN, M. J. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUÍS, J. F.; ANDRADE, S.; SANTOS, P. C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**: Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 521-541, abr./jun. 2015.

MAFRA, J. F. Paulo Freire e o mestrado profissional. In: ROMÃO, E. J.; MAFRA, J. F.; SANTOS, E. **Universidade Popular:** teorias, práticas e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 137-176.

MELLO, S. A. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, A. S. (Org.). **Territórios da Infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 169-178.

_____ et al. Concepção de infância e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências**, Marília, v. 9, n. 2, p. 83-93, 2000.

MELO, C. F. V. de. **Narrativas infantis**: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MICHELS, L. R. F.; CORDEIRO, M. H. A formação continuada na Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 9.640-9.654.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 259-288.

OLIVEIRA, R. C. D. **"Agora eu..." Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.** 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **Em busca da pedagogia da Infância:** pertencer e planejar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-216.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil:** Mais que a atividade. A criança em foco. Disponível em: <http://moodle.ufsc.br>. Acesso em: 21 abr. 2015.

PASSETTI, E. Crianças carentes de políticas públicas. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 347-375.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Z. (Org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 09-28.

PRIORE, M. D. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 84-106.

QUINTANA, M. **80 anos de poesia.** São Paulo: Globo, 2008.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: GOULART, A. L. F.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 19-48.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-54.

REDIN, M. M. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: _____ et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 19-38.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Planejamento socializado ascendente na escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-89.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aula na escola da infância. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, A. S. (Org.). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 57-83.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. **Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares.** Santo André: Secretaria Municipal de Educação, dez. 2008.

_____. **Revista A Rede em Roda:** a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André. Santo André: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século XX. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 210-230.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (In) Visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STANGHERLIM, R. et al. **A formação de professores**: pesquisa e intervenção com base na ação-reflexão-ação de Paulo Freire. Trabalho apresentado no IV Seminário Internacional de Educação “Paulo Freire e a Educação Superior”, São Paulo, 2013.

TRISTÃO, F. C. D. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?” Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Crianças pedem respeito:** temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-62.

UNESCO. **Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil**. Brasília, DF: Unesco/Banco Mundial/Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. (Fundo do Milênio para a Primeira Infância; Cadernos Pedagógicos, v. 3).

VENANCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 192-209.

ZACHLOD, M. G. Espaço para crescer. Tradução de Stella Miller. **Educational leadership**, Dawson, v. 54. n. 1, p. 51-53, 1996.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001. p. 01-26.

APÊNDICE A – Modelos dos Termos de Livre Consentimento

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE-UNINOVE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
SANTO ANDRÉ, 21 DE AGOSTO DE 2014

Eu _____, RG _____, professora concursada e diretora da unidade escolar _____ da Prefeitura Municipal de Santo André, aceito de livre consentimento participar da pesquisa – intervenção intitulada: "Planejamento de aula democrático e participativo com crianças de 0 a 3 anos", pertencente à pesquisadora Emillyn Rosa e destinada a sua dissertação de mestrado, tendo como objetivo a reflexão e construção de conhecimentos a respeito do planejamento democrático e participativo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou pagar por minha participação. Permito também que a pesquisa seja realizada nessa Unidade Escolar. A pesquisa - intervenção será realizada durante o segundo semestre de 2014, em horários de aula, que serão observadas e também registradas por meio de anotações em diário de campo e durante as RPS que será filmada e anotada em diário de campo, tendo ciência que a minha identificação será mantida em sigilo, assim como a da Unidade Escolar sendo utilizados nomes fictícios (para os participantes e instituição) na escrita do relatório da pesquisa e em possíveis produções realizadas para divulgação do estudo realizado. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Para esclarecimentos e outros devo entrar em contato com Emillyn Rosa, por meio dos seguintes contatos: e-mail: emillynrosa@hotmail.com e telefone: (0xx) xxxxx-xxxx.

_____
(assinatura do participante)

_____
(assinatura da pesquisadora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE-UNINOVE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SANTO ANDRÉ, 21 DE AGOSTO DE 2014

Eu _____, RG _____, professora concursada da Prefeitura Municipal de Santo André, aceito de livre consentimento participar da pesquisa – intervenção intitulada: "Planejamento de aula democrático e participativo com crianças de 0 a 3 anos", pertencente à pesquisadora Emillyn Rosa e destinada a sua dissertação de mestrado, tendo como objetivo a reflexão e construção de conhecimentos a respeito do planejamento democrático e participativo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou pagar por minha participação. A pesquisa - intervenção será realizada durante o segundo semestre de 2014, em horários de aula, que serão observadas e também registradas por meio de anotações em diário de campo, tendo ciência que a minha identificação será mantida em sigilo sendo utilizados nomes fictícios (para os participantes e instituição) na escrita do relatório da pesquisa e em possíveis produções realizadas para divulgação do estudo realizado. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Para esclarecimentos e outros devo entrar em contato com Emillyn Rosa, por meio dos seguintes contatos: e-mail: emillynrosa@hotmail.com e telefone: (0xx) xxxxx-xxxx.

_____

(assinatura do participante)

_____

(assinatura da pesquisadora)

APÊNDICE B – Slides utilizados nos encontros

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE-UNINOVE)

LINHA DE PESQUISA DE INTERVENÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (LIPIPP)

TÍTULO:

PLANEJAMENTO DE AULA DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

OBJETIVOS:

ANALISAR O PLANEJAMENTO DE AULA DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO REALIZADO POR PROFESSORAS QUE ATUAM COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE.

METODOLOGIA:

- FORMAÇÃO EM RPS
- OBSERVAÇÃO EM SALA
- DEVOLUTIVA INDIVIDUAL
- REFLEXÃO EM RPS

PROFESSORAS CONVIDADAS

•RPS:
TODAS AS PROFESSORAS DO PERÍODO DA MANHÃ

•OBSERVAÇÃO EM SALA:
RAQUEL – CICLO FINAL
CIDINHA – CICLO INICIAL
NARA- BERÇÁRIO

CRONOGRAMA:

6 RPS
4 OBSERVAÇÕES INDIVIDUAIS DE 4 HORAS
4 DEVOLUTIVAS INDIVIDUAIS DE 1 HORA

TOTALIZANDO EM 14 ENCONTROS
6 COLETIVOS
8 INDIVIDUAIS

A PESQUISA SERÁ REALIZADA DURANTE O SEGUNDO SEMESTRE DO ANO DE 2014.

INÍCIO: 21/08/2014
TÉRMINO (PREVISTO): 27/11/2014

MUITO OBRIGADA !

ENCONTRO DO DIA 25/08

CONVERSAS

PESQUISA - INTERVENÇÃO

...

É UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA, CONSTRUIR CONCEITOS E PRÁTICAS POR MEIO DA REFLEXÃO

Qual foi o melhor momento de suas ações de ontem com as crianças?

Por que?

Como ela foi planejada?

Ela faz parte de algum projeto?

Qual?

Antecipação da rotina:

O que vocês acharam dessa ação?

Proporciona espaço para as crianças falarem?

Como a professora lida com as falas das crianças?

Cantos:
O que acharam do vídeo?

O que acharam da fala da professora quanto às crianças?

Roda de conversa:
Como podemos utilizar?
(finalidade)

Como usam?
(finalidade)

OBRIGADA !!!

TERCEIRO ENCONTRO

21/10/2014

EXISTE DIFERENÇA ENTRE CRIANÇA E INFÂNCIA?

QUAL A DIFERENÇA ENTRE CRIANÇA E INFÂNCIA?

CRIANÇA: Etapa de vida do ser humano determinada do 0 à 12 anos de idade

INFÂNCIA: Atualmente é vista como uma construção social.

Nas concepções de planejamento, sempre está implícita uma concepção de sujeito... (REDIN. Marita, Martins. 2013)

Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.

PARA FALARMOS DE PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E DEMOCRÁTICO, ANTES É PRECISO FALAR SOBRE CONCEPÇÕES.

QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA?

Vídeo:
concepções
Beatriz Mangione Sampaio Ferraz

REFLEXÕES SOBRE O VÍDEO

Se as concepções que temos são essenciais na definição do modo como atuamos, parece que temos aí uma forte razão para refletir sobre como nós, educadores, percebemos a criança, como entendemos suas possibilidades e capacidades, a forma como pensamos que ela aprende. Tais concepções – a concepção de criança, de processo de conhecimento - e a maneira como entendemos a relação desenvolvimento-aprendizagem e a relação aprendizagem-ensino orientam nossa atitude ao organizar a prática pedagógica que desenvolvemos. Uma análise do que estamos fazendo verdadeiramente pode começar, então, por aí: perguntando-nos que conceito de criança tem orientado nossa prática ou orienta as práticas de um modo geral, e com isso tem determinado as práticas da educação da infância.
(Sueli Mello, 2000)

Vídeo:

resumo da concepção de criança

OBRIGADA PELA ATENÇÃO!

QUARTO ENCONTRO

18/11/2014

VÍDEO : CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009

- Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (apresentação, p. 07)

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL VOLUME 2

Conteúdos 29

Crianças de zero a três anos 29
- Orientações didáticas 30
Auto-estima 30
Escolha 31
Faz-de-conta 31
Interação 32
Imagem 33
Cuidados 33
Segurança 36

Crianças de quatro a seis anos 36
- Orientações didáticas 37
Nome 37
Imagem 38
Independência e autonomia 39
Respeito à diversidade 41
Identidade de gênero 41
Interação 42
Jogos e brincadeiras 45
Cuidados pessoais 46

SE AS CONCEPÇÕES QUE TEMOS SÃO ESSENCIAIS NA DEFINIÇÃO DO MODO COMO ATUAMOS, PARECE QUE TEMOS AÍ UMA FORTE RAZÃO PARA REFLETIR SOBRE COMO NÓS, EDUCADORES, PERCEBEMOS A CRIANÇA, COMO ENTENDEMOS SUAS POSSIBILIDADES E CAPACIDADES, A FORMA COMO PENSAMOS QUE ELA APRENDE. TAIS CONCEPÇÕES – A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE PROCESSO DE CONHECIMENTO - E A MANEIRA COMO ENTENDEMOS A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO-APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO APRENDIZAGEM-ENSINO ORIENTAM NOSSA ATITUDE AO ORGANIZAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE DESENVOLVEMOS. UMA ANÁLISE DO QUE ESTAMOS FAZENDO VERDADEIRAMENTE PODE COMEÇAR, ENTÃO, POR AÍ: PERGUNTANDO-NOS QUE CONCEITO DE CRIANÇA TEM ORIENTADO NOSSA PRÁTICA OU ORIENTA AS PRÁTICAS DE UM MODO GERAL, E COM ISSO TEM DETERMINADO AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA.

(SUELI MELLO, 2000)

METODOLOGIA DA PESQUISA INTERVENÇÃO

É uma pesquisa inspirada na pesquisa participante, estudo de caso e pesquisa ação.

Pressuposto:

AÇÃO - concepções / RPS

REFLEXÃO - observações/ RPS

AÇÃO – prática

BASEADA NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PAULO FREIRE

- Enfatiza-se, então, a importância da superação da hegemonia da racionalidade técnica, focada exclusivamente no alcance de resultados previstos. A investigação-intervenção tem buscado elaborar estratégias de levantamento e de análise de dados que, no processo investigativo, possibilitem partir das práticas escolares, problematizar, refletir, elaborar sínteses e voltar a essas práticas com conhecimentos (re) construídos e sistematizados em diálogo com os professores participantes das pesquisas e com as referências teórico-metodológicas que fundamentam os estudos em andamento. (Stangherlim, R.)

- A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...]. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996, p. 42-43)

DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

- **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**
- 4. Princípios
- As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:
- - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum
- - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.(p. 16)

- **Concepção de Proposta Pedagógica:**
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária. (p. 17)

- **REFERENCIAL CURRICULAR VOL 1 INTRODUÇÃO**
- **ORGANIZAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**
- defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos. (pag. 43)

ANÁLISE DE NOSSOS ENCONTROS

- PLANEJAMENTO
- RODA DE CONVERSA
- CANTOS

- subgrupo
- democracia

PLANEJAMENTO / ROTINA

Não foi possível abordá-lo da forma como demandava a pesquisa por conta do tempo

VÍDEO: ROTINA ANTECIPADA

- É bom para eles saberem o que pode e que não pode fazer
- Apropriação da rotina
- É uma Atividade boa para o primeiro semestre
- Trabalhar com as letrinhas
- Atividade para ser trabalhada em roda de conversa
- Mostra os momentos mais importantes
- Ficam seguros do que irão fazer no dia
- Não dá para usar em sala mista

PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA ELABORAÇÃO DA ROTINA

- SOMENTE SE HOUVER A APROPRIAÇÃO DA ROTINA
- NÃO HÁ COMO, POIS NÃO HÁ NA CRECHE A POSSIBILIDADE DE FUGIR DA ROTINA

PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL VOL. 2

Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil:

12.6 alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles (p.39)

REFERENCIAL CURRICULAR VOL 1 INTRODUÇÃO

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção.(p. 29)

PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL VOL. 1

- organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.(p.16)

PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL VOL. 2

Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil:

- **2.1** Organizam intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas,ora espontâneas e livres. (p. 32)

CANTOS

- Realizo cantos dirigidos para os menores e para os maiores
- Eles misturam os cantos e então não utilizei mais
- Minhas crianças não se apropriaram dos cantos
- Misturam muito os brinquedos
- Ainda não tive tempo de trabalhar com cantos
- Uso o canto para subgrupos desde o começo do ano e irei utilizá-lo o ano todo
- Delimito o canto por espaço, a criança pode escolher o canto mas não pode misturar os brinquedos

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ELABORAÇÃO DOS CANTOS

- Faço o planejamento dos cantos partindo do interesse das crianças
- Levo os cantos prontos, pois as crianças não conseguem montar junto com os educadores
- São na maioria planejados pelos adis
- Não há como perguntar a opinião deles pois são muito pequenos
- É melhor obsevar do que perguntar
- É possível fazer uma votação, mas demanda mais tempo e planejamento maior pois é demorado
- Eles não sabem levantar a mão
- Só na EMEI porque eles choram
- Eles sabem que vão perder ao escolher então choram porque a professora tem que ficar firme e não deixar fazer todas as escolhas
- Só há essa possibilidade no primeiro ciclo final

REFERENCIAL CURRICULAR VOL 1 INTRODUÇÃO

Versatilidade do espaço

- é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (p. 68)

PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL VOL. 1

- Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros;

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL VOLUME 2

CONTEÚDOS

Crianças de zero a três anos

- Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.

ESCOLHA

- Mas essas escolhas, também, dependem muito da maneira como o adulto organiza a rotina e dispõe o ambiente. Nesse sentido, a organização do espaço é um procedimento recomendado para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros. Pode-se pensar, por exemplo, numa sala onde haja, num canto, instrumentos musicais, no outro, brinquedos de faz-de-conta e, num terceiro, blocos de encaixe, permitindo que as crianças possam circular livremente entre um e outro, exercitando seu poder de escolha, tanto em relação às atividades como em relação aos parceiros. (p.32)

RODA DE CONVERSA

o tema não foi abordado como pretendido devido ao tempo

- Uso com os maiores para fazer a rotina
- Cantar música
- ouvir histórias
- Fazer combinados
- Contarem como foi o final de semana
- Explicar atividades
- Contar se gostaram dos passeios
- Uso para fazer perguntas
- Uso como ponto de partida para qualquer atividade
- Uso no início do dia
- Estão aprendendo a esperar a vez

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil
Garantir experiências que:
expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (p.25)

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL - VOLUME 2

Atividades permanentes

- Algumas delas, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

- Um ser que está descobrindo o mundo, tentando entender como as coisas funcionam e como interagir em sociedade.
- Um ser que aprende brincando e que esteja inserido na sociedade.
- Um ser com grande potencial, em desenvolvimento, pode entender muitas coisas, tem muito a ensinar, gostam de aprender/saber, encanto.

- Um ser lúdico que precisa de experiências e vivências que lhe favoreçam a aprendizagem, sua visão de mundo, suas habilidades, autonomia, e que respeite seus limites e preferências.
- É um ser/indivíduo único, inserido dentro de um contexto sócio cultutal que sofre influência do meio em que vive.
- Um ser que está inserido em total aprendizado, precisando ser compreendido no contexto social, cultural.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.2 Criança:

- 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. (definições, p.12)

REFERENCIAL CURRICULAR VOL 1 INTRODUÇÃO

A criança

- . É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (p.20)

RESULTADOS:

- Embora os documentos oficiais apresentem as concepções e propostas para a prática da educação infantil, ainda estamos em um momento de transição que geram ações, mudanças e transformações nas práticas educativas. Sendo necessárias formações, encontros e reflexões para a construção de saberes pedagógicos.

O QUE PODEMOS FAZER PARA OTIMIZAR ESSAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ABORDADAS ?

OBRIGADA PELA ATENÇÃO!

APÊNDICE C – Questionários

A) Questionário para as professoras participantes dos encontros em realizados em RPS.

NOME: _____
DATA: _____

1. O que podemos fazer para otimizar essas práticas pedagógicas abordadas para que oportunizem momentos de democracia e participação, concebendo a criança um sujeito capaz?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

NOME: _____
DATA: _____

2. Qual a sua avaliação sobre os nossos encontros que aconteceram nos momentos de RPS?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

NOME:_____
DATA:_____

3. Como você se percebeu como participante desses encontros?

B) Questionário para professoras participantes das observações e devolutivas das práticas.

NOME: _____ DATA: _____

1. Antes de nossas reflexões e intervenção o que significava o planejamento para você? E depois desses encontros?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. A partir de nossos encontros, reflexões e diálogos como você passou a desenvolver o seu planejamento?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Quais posturas e quais atitudes você considera importantes para um professor que atua com crianças de 0 a 3?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Como você concebia a criança antes dos nossos encontros, reflexões e diálogos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. A partir da ressignificação do planejar por meio de nossos encontros que aconteceram durante esse período de pesquisa, ocorreram mudanças nas relações entre as crianças?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. As propostas elencadas dentro do planejamento democrático foram dialogadas com as famílias por intermédio das crianças?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____