

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



**UNI-DUNI-TÊ: CRIANÇA TEM VEZ, VOZ E SABE ESCOLHER – REFLEXÕES
SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rio de Janeiro

2022.2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,
como requisito parcial para a obtenção do Título
de Licenciado em Pedagogia.

Autor (a): Jéssica Silva de Araújo

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Deise Arenhart

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS

Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem
(Milton Nascimento)

Aos meus pais, Maria e Manoel, que sempre apoiaram e acreditaram nos meus sonhos, antes mesmo da minha chegada ao mundo. As minhas irmãs Edna e Natali que me inspiram a ser forte e corajosa, diariamente.

Aos meus companheiros de profissão dos mais diferentes lugares que a docência na educação infantil pública me permite ocupar: obrigada por todo incentivo. Também às amigas e amigos da vida, os que chegaram, passaram, ficaram e compartilharam essa conquista comigo.

A toda Equipe do EDI Aníbal Machado pelos encontros, partilhas, abraços, aprendizagens, acolhimento dos profissionais, das crianças, das famílias: “uma vez Aníbal, sempre Aníbal!”.

Ao Complexo de Formação da UFRJ que retomou para o meu cotidiano a importância da relação com a academia e possibilitou o encontro com as queridas Professoras Daniela Guimarães e Núbia Oliveira, que reverberam a potência da relação entre a Universidade e a Educação Básica, públicas. A todos os professores desta Universidade que compartilharam saberes e contribuíram para minha formação profissional e pessoal, em especial ao professor Reuber Gerbassi, pelo incentivo inicial.

À minha orientadora, Professora Deise Arenhart, que sempre acolheu minhas necessidades, incentivou, apoiou e valorizou minha autonomia na elaboração deste trabalho. Com toda delicadeza, fez-me esperar como Freire nos aconselhou: agindo, sentindo, buscando, enfrentando, concretizando, enfim, meus sonhos. Principalmente, as Crianças que, há mais de 15 anos, compartilham comigo a intensidade de viver encantando-se com o cotidiano, comemorando as conquistas mais simples e ao mesmo tempo trazendo uma complexidade nas relações.

Aos meus guias espirituais que me acolheram, confortaram e fortaleceram mostrando a importância de recomeçar.

“E lá se vai” ... Mais um ciclo que se encerra e que contou com a parceria de tantas pessoas queridas. Não há palavras que possam traduzir a alegria desse chegado, desse fim com jeitinho de “quero mais”. Que venham os novos ciclos para que deles sejam feitas novas canções.

RESUMO

A Educação Infantil, atualmente reconhecida como primeira etapa da educação básica, é fruto de muitas lutas e debates. Entretanto, apesar de vasta documentação oficial e de promulgação de legislação específica, ainda é possível identificar práticas docentes que não privilegiam a participação das crianças e repercutem proposições que se baseiam numa visão da criança passiva, meramente receptiva. Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca da participação das crianças na educação infantil, dando visibilidade às possibilidades de um fazer pedagógico que privilegia e amplia as diferentes manifestações infantis. Neste sentido, realizei uma análise qualitativa dos documentos oficiais sobre a educação infantil e dos relatos de experiências vivenciados em um Espaço de Desenvolvimento Infantil, na perspectiva da pesquisa de campo, partindo de registros realizados durante a construção da minha própria prática docente. Na análise sobre os relatos de experiências, as propostas apresentadas às crianças são problematizadas sob a perspectiva da ampliação da qualidade da escuta às crianças. A pesquisa ainda revela a potência da participação das crianças durante a construção da rotina nas unidades escolares e como a prática docente instituída privilegia ou inviabiliza a criança como autora do seu processo de aprendizagem. Desta maneira, a pesquisa potencializa a construção da minha própria prática enquanto docente da educação infantil.

Palavras-chave: Participação; Educação infantil; Criança.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I - PARA ALÉM DO: “QUAL SUA BRINCADEIRA PREFERIDA?” – REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL	
1.1 Limites e possibilidades para a participação infantil.....	13
1.2 Documentos oficiais da Educação Infantil e a participação – um movimento gradativo.....	22
CAPÍTULO II - O COTIDIANO E AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS – EXPERIÊNCIAS EM UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
2.1 Caracterização da Unidade Escolar.....	32
2.2 O meu lugar de pesquisadora e os caminhos da pesquisa.....	34
2.3 O cotidiano e a prática docente: ações que privilegiam a participação das crianças.....	35
2.4 Práticas coletivas e a participação das crianças.....	40
2.5 É caminhando que se faz o caminho.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIORÁFICAS	52

INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

Encontros, achados, descobertas, processos... tantos conceitos significativos para se pensar a educação infantil, a construção da prática docente, sobre ser professor de infâncias e outros movimentos importantes para estabelecer as relações COM as crianças. Um caminho que precisa ser percorrido com muito afeto, alegria, boniteza e respeito para a construção coletiva das descobertas tanto dos adultos, quanto das crianças. Neste sentido, Freire é a inspiração necessária para iniciar a construção deste trabalho de uma maneira sensível e firme.

O que você quer brincar hoje? O que você quer fazer nessa manhã? Você quer compartilhar conosco algo especial da sua vida? Essas e outras perguntas podem ser respondidas pelas crianças. Para além, podemos nos questionar: o quanto as crianças são consultadas para a construção/participação da sua rotina escolar?

Faço uma pausa, neste momento, para resgatar a memória da minha infância. Vivenciei a minha primeira infância em um bairro simples, tive contato com elementos da natureza em quintais, quando reconheço a poesia do poeta Manoel de Barros (2015) em muitas vivências da minha primeira infância: “Meu quintal é maior do que o mundo”. Contudo, esforço-me para recordar sobre momentos em que pude fazer escolhas, mesmo opinar sobre a sociedade, sobre o meu bairro, sobre a minha escola, sobre políticas e outros temas que constituem nossa sociedade. Ouvia: “Isso é coisa de gente grande!” Ou: “Você é muito curiosa!” Essas frases compõem minhas memórias de criança, quando era referido que nenhum outro lugar me cabia para além da brincadeira de criança.

A partir daqui inicio uma reflexão sobre minhas memórias enquanto criança estudante do século passado, em busca de espaços, momentos ou situações de participação, com o objetivo de analisá-las, se possível. Minha trajetória na vida escolar inicia sem a vivência da Educação Infantil, uma vez que ingressei na escolaridade na extinta C.A., classe de alfabetização, aos seis anos de idade. Recordo-me de realizar, repetidamente, cópias de letras/palavras/textos, também de decorar momentos históricos, reproduzir cálculos propostos em diferentes materiais didáticos, como livros e folhas de atividades mimeografadas. Porém,

não me lembro sobre momentos de decisões coletivas, conversas em grupo com os demais colegas de turma, narrar um acontecimento pessoal, entre outras ações que propusessem a minha participação, para além de responder ao que fora solicitado por professores. Ainda na classe de alfabetização, guardo uma lembrança de quando fui oradora da turma. A criança que desempenha este papel, geralmente lê em voz alta, diante de todos os convidados da solenidade, um texto contendo um discurso próximo ao de uma formatura, uma espécie de juramento. Lembro-me de sensações, como: insegurança e medo, mas segui realizando a vontade da professora e da minha família que, em coro, diziam: “Vai, Jéssica!”, sem ao menos ter sido consultada sobre essa decisão ou se me sentia confortável para realizar tal função.

Já no antigo primário, hoje Ensino Fundamental I, mais lembranças de cópias, escritas descontextualizadas, decorar a tabuada e narrar em voz alta diante de toda a turma as respostas solicitadas por professores. Mais uma vez, a insegurança de não errar e o comportamento dentro do esperado. Seguindo para o antigo ginásio, atualmente Ensino Fundamental II, continuou a lógica das atividades estáticas com respostas esperadas e corretas. Não havia um ambiente que favorecesse construções coletivas, que acolhesse nossas ideias, havia espaço apenas para os conteúdos programados.

Em continuidade à minha formação, cursei o antigo “normal”, formação de professores em nível médio. Não me recordo de momentos de diálogo sobre a composição do currículo, a construção do planejamento, as formas de avaliação, entre tantos outros aspectos presentes na minha própria formação, enquanto futura professora de crianças. Dialogar sobre o panorama político e sobre as questões sociais atuais? Novamente, o currículo se restringia aos conteúdos de disciplinas como geografia e história, sempre de acordo com os livros didáticos. Reflito sobre ver nos livros didáticos sempre a mesma versão, das “pessoas vencedoras”. Mas, o que era ser uma adolescente em formação profissional? Para além, nas disciplinas didáticas, quais os momentos em que se refletia sobre a formação das crianças e a participação delas? Ao fazer os questionamentos anteriores, recordo-me, ainda, sobre métodos técnicos abordando confecção de murais, modelos infinitos de atividades para reproduzir em cópias e assim, serem oferecidas às crianças. A perspectiva de aprender uma docência diretiva e instrumentalizadora dominava a formação.

A prática de estágio compunha uma das disciplinas docentes obrigatórias. Sendo assim, nas turmas em que pude acompanhar, vivenciei momentos divergentes, alguns em instituições privadas e instituições públicas, uns com menos restrição para as crianças, e outros tortuosos, observando práticas pedagógicas com o corpo fixo no mesmo movimento de cópias em folhas,

ordens e disciplina a todo custo. As observações ocorreram em turmas da Educação Infantil a 4ª série (atualmente corresponde ao 5º ano do E.F. I).

Seguindo com o exercício reflexivo sobre as minhas vivências enquanto estudante e docente, o primeiro movimento de diálogo que vivenciei foi na primeira experiência trabalhista em uma creche privada na zona sul, que se intitulava adepta da filosofia construtivista. Recém-egressa do curso de formação de professores, com a função de auxiliar de creche, experienciei momentos maiores de conversas com as crianças e entre adultos dentro do espaço escolar. Hoje considero que foi impactante encontrar um espaço de diálogo, quando as crianças eram convidadas a exporem suas opiniões. O grupo era formado por um quantitativo menor de crianças e havia uma diversidade de propostas durante a rotina, contendo momentos com professores especialistas de música, educação física, língua inglesa, psicomotricidade, entre outros. De fato, foi o primeiro momento, já na minha iniciada carreira como docente de educação infantil, em que observei o movimento de conversas e diálogos com as crianças.

Iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com a expectativa em seguir os estudos para a formação docente. Inspirada na experiência com as professoras da creche privada citada acima, confiante de que para ser uma professora de crianças, a formação acadêmica é primordial. Durante o curso, algumas disciplinas possibilitaram a ampliação do diálogo sobre as vivências com as crianças em uma perspectiva de construção coletiva, entre as disciplinas destaco: “Prática de ensino de educação infantil” e “Psicologia da Aprendizagem/Desenvolvimento” sobre os teóricos Paulo Freire e Rubem Alves. Durante o encaminhamento das aulas, o diálogo era pressuposto para a formação acadêmica. Assim, refletir sobre a relação entre o desenvolvimento infantil, o ser docente que é reflexivo da própria prática e observar a construção das vivências com as crianças, formam uma tríade primordial para a compreensão de que precisam caminhar juntos.

Aprofundando um pouco mais sobre a experiência da prática de ensino, pude acompanhar uma turma com crianças entre 4 e 5 anos, de uma rede privada no bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro. Nesse grupo, pude observar e acompanhar momentos sempre ricos em rodas de conversas coletivas e em pequenos grupos, pesquisas coletivas a partir do interesse e da curiosidade do grupo, construção dos momentos da rotina organizado através dos combinados também com o grupo. Como forma de aquisição de grau para avaliação na disciplina, precisei vivenciar com o grupo de crianças uma proposta pensada e mediada por mim, quando pude realizar uma culinária, utilizando o forno, a cozinha e demais espaços necessários. Neste sentido, a participação das crianças e de toda equipe de profissionais foi fundamental para a realização da proposta.

O estágio remunerado é uma opção aos estudantes do curso de Pedagogia. Desta forma, no terceiro período, iniciei o estágio em uma escola privada também na zona sul da Cidade do Rio de Janeiro. Desta vez, não caracteriza um estágio obrigatório, mas sim uma iniciativa do estudante. Escola esta que dizia trabalhar na perspectiva sociointeracionista, quando a criança seria centro do planejamento e de suas próprias vivências. Por três anos, experienciei momentos de muita construção coletiva, quando as crianças eram convidadas a opinarem sobre os momentos da rotina e a narrarem suas histórias de vida, seus desejos e vontades. Sem dúvida eu encontrara mais um espaço de diálogo entre os profissionais e as crianças. Assim, meu olhar como futura professora de educação infantil foi assegurando as relações de participação das crianças.

Ainda cursando a graduação em Pedagogia, mais especificamente ao final do curso, início minha trajetória na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, quando ingressei no primeiro concurso para professores de Educação Infantil (PEI 22h30min), ao final do ano de 2011. É importante destacar que o concurso específico para a Educação Infantil se configura um marco histórico para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, que anteriormente eram acompanhadas somente por profissionais que tinham a função de agente educador da Educação Infantil, sem a obrigatoriedade da formação em magistério, nível médio ou superior. Durante minha trajetória inicial na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro foi possível percorrer diferentes espaços, como: Creches Municipais e Espaços de Desenvolvimento Infantil. Neste período, me deparei com diferentes perspectivas sobre o processo de desenvolvimento das crianças atendidas pela rede carioca de educação, ou seja, uma mesma rede com práticas diversas.

A experiência inicial, nos três primeiros anos, durante o período denominado estágio probatório, em uma Creche Municipal localizada em uma comunidade da zona norte foi desafiadora. Ingenuamente, acreditava que “colocaria em prática” todas as experiências e “boas práticas” que acompanhei e construí durante a formação nos espaços anteriores por onde havia atuado, que até então tinham sido grande fonte inspiradora. Neste momento, reflito sobre um equívoco inicial que criei ao acreditar que, para ser uma “boa professora de educação infantil” ou ter “boas práticas docentes”, deveria apenas repetir as mesmas atividades que havia realizado nas unidades privadas. Fazia um movimento de replicar o que acreditava ser necessário, sem levar em consideração as particularidades da educação pública, sem antes observar como se davam as relações entre as crianças, as famílias, os profissionais da EI, o espaço físico, enfim, a comunidade escolar, querendo assim, erroneamente, comparar ao espaço privado ou público.

Ao ingressar na instituição da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, encontrei um panorama de relações extremamente mandatárias dos adultos às crianças, ordens, determinações e um currículo engessado e atravessado pelas datas comemorativas. Experiências contrárias às reflexões construídas na Universidade, quando o discurso teórico em nada se parecia com a prática pedagógica que vivenciava. Em outros exemplos, o planejamento apresentava-se igual para todas as turmas, sem espaços para diálogo ou conversas, até mesmo entre a equipe de profissionais da creche, impossibilitando conversas coletivas sobre a prática pedagógica. Por muitas vezes, os momentos de formação propostos pela Secretaria Municipal de Educação eram desvalorizados, perdendo-se um espaço que poderia ser caracterizado como construção da equipe. Por vezes, quando propunha no planejamento a participação e presença das famílias em momentos com as crianças, sentia demasiado desconforto com a proposta.

Contudo, nessa Creche Municipal, busquei realizar em parceria com as crianças e suas famílias, experimentações com a culinária, leituras de livros de literatura infantil, brincadeiras diversas; também aproveitava os momentos de reuniões bimestrais para realizar vivências das crianças em parceria com as famílias. Para ampliação do prazer pela leitura e formação da criança leitora, propus realizar o empréstimo de livros aos finais de semana, uma possibilidade de a criança levar para casa um título de literatura infantil e compartilhar a leitura em família. Esta ação pedagógica fora vista pela equipe gestora como um “desperdício de material”, uma vez que as famílias poderiam não devolver os livros emprestados. Por vezes, busquei respaldo nos documentos orientadores da própria rede para fundamentar a escolha das propostas pedagógicas, como uma constante legitimação da minha própria prática pedagógica. Se não havia participação se quer da equipe de profissionais, propor a participação das crianças e a transição do trabalho com datas comemorativas para os trabalhos com projetos, por exemplo, era visto como algo inalcançável. Permaneci neste espaço por quase três anos completos, enquanto cursava os períodos finais do curso de pedagogia.

No segundo semestre do ano de 2014, com o objetivo de complementar a minha carga horária, passei a atender as crianças na Creche Municipal pela manhã, e pela tarde, uma nova turma, em uma outra instituição pública, um Espaço de Desenvolvimento Infantil. Esta nova unidade escolar era próxima, fisicamente, da Creche Municipal, ou seja, também na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Neste espaço, observei que as crianças tinham experiências diversificadas como brincadeiras ao ar livre e em espaços externos; havia um projeto de leitura intitulado “Só mais uma história” incentivando a leitura em família; cada profissional tinha a possibilidade de criar o seu planejamento com a turma; as interações e propostas eram orientadas por “projetos de trabalho”, sem a inclusão de datas comemorativas comerciais e

descontextualizadas; os momentos de formação de equipe eram para diálogo e trocas entre os profissionais, dentre outros exemplos que usarei em outros momentos deste estudo. Havia então encontrado um espaço de maior diálogo e participação infantil. O que fazia este espaço ser diferente? Havia a confirmação de que em uma mesma rede de ensino, existiam práticas pedagógicas diversificadas.

De 2014 a 2016 permaneci exclusivamente no Espaço de Desenvolvimento Infantil acima citado, deixando assim de ser docente na Creche Municipal onde havia iniciado minha trajetória na rede pública municipal. Contudo, com a reorganização do quadro de lotação de professores e, conseqüentemente, com a chegada de novos profissionais, precisei encontrar outro local para fazer a complementação da carga horária. E assim, ao mês de março de 2017, iniciei o atendimento de uma turma em outro Espaço de Desenvolvimento Infantil, também localizado na zona norte, mas em outra comunidade. De início, realizei um planejamento autônomo, com maior observação às interações que as crianças realizavam. Logo após, recebi orientações para “fazer exatamente o que a outra professora fazia”. Tentava iniciar um diálogo sobre a importância da autonomia da prática docente, mas ouvia frases como “O que as famílias irão pensar quando as crianças de uma turma fazem uma coisa e das outras turmas fazem outras?”

Mais uma vez, estava diante de uma situação de desconforto, tendo a necessidade de recorrer aos documentos oficiais para fundamentar as escolhas pedagógicas, pois discordava as propostas apresentadas pela equipe gestora que propunha um mesmo planejamento sem levar em consideração as diversidades das turmas e suas crianças. Neste aspecto, questiono: em quais momentos as crianças eram autoras das suas vivências, se nem mesmo os professores tinham o percurso formativo em busca da autonomia da própria prática? Em particular, era uma turma com crianças que faziam uso da força física para se expressarem, havia uma constante necessidade de diálogo sobre este tema durante o cotidiano. Desta maneira, era urgente construir uma relação de diálogo entre as crianças e entre as famílias da turma.

Em tempo, é preciso reconhecer e reafirmar que a Educação Infantil, historicamente, vem buscando seu espaço como direito da criança. Para além de um benefício para as famílias, um espaço para as crianças desenvolverem-se criticamente levando em consideração as especificidades da primeira infância, no qual as crianças são produtoras de uma cultura própria e inestimável. Contudo, os relatos acima revelam que espaços de formação dialógica e de construção coletiva não são inerentes à toda prática pedagógica na educação infantil. Encontramos, em uma mesma rede de ensino, práticas pedagógicas que legitimam as vivências, narrativas e participação das crianças, e outros que continuam executando planejamentos de

décadas anteriores, sem criticidade, aonde as crianças são apenas reprodutoras das ordens dos adultos.

Desta forma, diante do reconhecimento sobre a ausência da escuta às crianças em alguns espaços e entendendo a existência da diversidade de concepções e práticas pedagógicas, há de se propor estudos e pesquisas que reafirmem a participação das crianças como pressuposto para todo e qualquer trabalho pedagógico, desconstruindo o olhar “adultocêntrico” em qualquer ambiente escolar, compreendendo que as relações estabelecidas são com as crianças, mais do que para as crianças. Seguindo essas reflexões, este estudo se constrói a partir das seguintes indagações: as crianças são ouvidas? Participam? De que maneira? Têm espaço para criar? São legitimadas? É possível criar espaços legítimos de participação infantil? Qual o papel do professor nesta perspectiva? Qual a importância dos documentos oficiais para este processo?

Portanto, a pesquisa pretende dar visibilidade e analisar práticas pedagógicas que caminham com a perspectiva de participação infantil, legitimando as crianças como sujeitos ativos de linguagens e culturas próprias.

Para tanto, serão analisados trechos de registros produzidos sobre minha atuação docente, a partir das situações do cotidiano que revelem a participação das crianças. As análises sobre os registros de campo serão feitas com base em autores de referência no campo da educação, educação infantil e da infância. Além do diálogo com os autores, também trago alguns documentos oficiais e leis que regulamentam a educação infantil, sejam estes municipais e/ou federais.

A fim de perseguir as questões e objetivos da pesquisa, esse trabalho está organizado em dois capítulos: no primeiro capítulo é proposto a análise da participação infantil a partir da análise de documentos nacionais e municipais sobre a educação infantil, bem como o diálogo com autores do campo da infância que discutem essa temática.

O segundo capítulo tem como objetivo refletir a participação infantil a partir das experiências de práticas pedagógicas vivenciadas com as crianças em um espaço de desenvolvimento infantil na cidade do Rio de Janeiro. A questão principal incide em problematizar: o quão potente pode ser um espaço escolar para favorecer e legitimar a construção da participação infantil? Os relatos vivenciados no espaço de desenvolvimento infantil trazem reflexões sobre a participação das crianças na educação infantil e a proposição de uma prática pedagógica que valorize essa relação de pertencimento e ocupação. Nesse sentido, versa sobre a construção da escuta que exige afeto, olhar, ver, enxergar das mais diversas formas na relação com as crianças.

CAPÍTULO I

Para além do: “Qual sua brincadeira preferida?” – Reflexões sobre a participação infantil

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

(Paulo Freire)

1.1- Limites e possibilidades para a participação infantil

O direito à participação infantil é garantido por lei, contudo os discursos presentes nos textos das legislações nem sempre coincidem com as práticas encontradas nas relações com as crianças, seja nas unidades escolares ou demais instituições da nossa sociedade. Freire (1999) nos provoca a pensar a relação entre os discursos apresentados e a realidade praticada. Uma ação mais do que necessária para se problematizar a participação das crianças, ou mesmo a falta de proposição para que ela ocorra, seja nas unidades escolares ou nos demais espaços sociais ocupados pelas crianças.

As reflexões propostas neste capítulo têm como ponto de partida a compreensão de que a participação das crianças precisa ser compreendida como um pressuposto do trabalho pedagógico na Educação Infantil, sendo vista como um direito garantido e não uma oportunidade oferecida pelo adulto. Assim, é necessário iniciar reafirmando que as diferentes manifestações das crianças precisam ser acolhidas e respeitadas. Neste sentido, há que se criar espaços de diálogos em que elas possam posicionar-se e intervir nos diferentes movimentos e momentos do cotidiano da Educação Infantil, em suas diferentes formas de expressão.

Pensar a participação das crianças em espaços como as unidades escolares, principalmente as de atendimento exclusivo à primeira infância, deveria ser um movimento mais frequente ou confortável. Se levarmos em consideração, por exemplo, que muitas vezes o quantitativo de crianças é superior ao de adultos em uma instituição de ensino, deveríamos reconhecer que por maioria, as crianças teriam quórum caso fossem consultadas para tomadas de decisões. Contudo, os relatos e as experiências sobre as práticas pedagógicas ainda retratam a ausência desse movimento em algumas unidades escolares. Neste sentido, é importante compreender que a participação infantil no espaço escolar, por mais que esse espaço seja um lugar legítimo da infância, ainda é um desafio, porque também na sociedade as crianças pouco

são reconhecidas como potencialmente capazes de participar. Se reconhecemos a necessidade de ampliação da participação infantil dentro das próprias unidades escolares, imagina quando se problematiza esse movimento para além destes espaços? Qual a possibilidade de as crianças serem participativas nas demais esferas da nossa sociedade?

Agostinho (2014) defende que as crianças já têm voz, mas que pouco são ouvidas, compreendidas ou consideradas pelos adultos. As vozes das crianças, sobretudo as bem pequenas, são expressas por diferentes linguagens que devem ser legítimas e “traduzidas” por nós, adultos. Nesse caso, Agostinho (idem) problematiza uma visão adultocêntrica que defende que os profissionais que atuam na Educação precisam “dar voz às crianças”, contrapondo uma interpretação equivocada que ainda observa o adulto como um elemento de poder, é quem “dá” às crianças a oportunidade de se expressarem. Coadunando com essas reflexões, o conceito de auscultação, de Rocha (2007), se faz pertinente. Neste sentido, auscultar é mais do que escutar, pois requer uma relação de profunda atenção ao outro, no sentido de buscar compreender sua alteridade e suas formas múltiplas de expressão, para além do verbo. É importante ainda valorizar a ideia de que quanto as crianças, quando auscultadas, podem contribuir na construção dos diferentes espaços da sociedade, sejam os educativos, os sociais, os culturais, entre outros. Desta forma, reconhecer que:

As crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido têm “voz”, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar e, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam quando existe quem esteja interessado em ouvir suas vozes.” (AGOSTINHO, 2014, p. 1127)

As discussões aqui presentes pretendem transcender a compreensão da participação das crianças para além de perguntas sobre “qual a sua brincadeira preferida?” ou “o que você gosta de comer?”, por exemplo. É pensar o direito da participação das crianças em serem consultadas e ouvidas, por exemplo, para a construção ou reparo de uma praça pública ou um parque infantil, espaços ocupados por elas. Sendo assim, as reflexões propostas neste capítulo caminham na direção de uma provocativa sobre a participação das crianças no espaço escolar e para além dele, reconhecendo que as crianças estão presentes nas mais diferentes e diversas esferas/espaços sociais. Reconhecendo também que, ainda que as unidades escolares sejam espaços genuínos e designados para as crianças, há relatos de que elas ainda não têm seus direitos de participação garantidos integralmente. Desta forma, é possível pensar a participação das crianças em espaços como assembleias legislativas, conselhos municipais/estaduais/federais, regiões administrativas de bairros, entre outros espaços de

construção coletiva? Mais ainda, como garantir que suas vozes e suas demais formas de expressão sejam acolhidas e ouvidas?

É notável que os diferentes órgãos sociais, em suas diferentes instâncias, em uma escala mundial, produziram leis para a primeira infância, ainda que em um processo lento e gradativo. Podemos citar a CDC – Convenção dos Direitos da Criança de 1989, que promulga os direitos das crianças e torna os 3 “p” – provisão, proteção e participação. No que se refere aos direitos de provisão e proteção, é possível observar, quase que com unanimidade, que os textos legislativos frisam a urgência em preservar e criar ações para oferecer segurança e condições mínimas de vida e dignidade para as crianças, com relação à integridade física, saúde, apoio social, para evitar abusos, discriminações entre outras questões relacionadas ao cuidado e preservação da criança. O que não pode ser questionado, muito menos minimizado. É de suma importância reconhecer que as condições para a existência da categoria geracional da infância não se apresentam da mesma maneira para todas as classes sociais. Existe um risco eminente para as crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade, por exemplo. E não se pode deixar de citar as crianças que, mesmo fora de uma realidade de condição vulnerável, ainda assim lidam com abandonos afetivos, entre tantas outras questões. Sendo assim, é primordial a necessidade de ampliação das leis para a garantia da integridade física, social, emocional, dentre outras. Desta forma, entende-se que assegurar as condições mínimas de sobrevivência é algo relevante em seu processo de desenvolvimento:

O discurso dos direitos de provisão e proteção é indiscutivelmente o discurso mais consensual, na medida em que ao priorizar a satisfação de necessidades de bem-estar e proteção das crianças, necessidades essenciais e indiscutíveis, são reconhecidos e reforçados legalmente, com quadros normativos e iniciativas mais ou menos eficazes. São os designados direitos legais da criança. (SOARES, 2005, s/p)

Contudo, a Convenção dos direitos da criança apresenta a categoria específica sobre o direito de participação das crianças, sendo posta em uma escala tão importante quanto os demais “p” (provisão e proteção). Com relação ao direito de participação, Soares (2005, p.4) afirma que é sobre a criança ter “o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito.” Ou seja, ações que se respeitadas procuram garantir às crianças maior participação na sociedade. Desta maneira, apesar de ser inquestionável a produção de garantias em leis para o amparo e acompanhamento das crianças, existe também a necessidade de criar mecanismos que garantam a participação delas em tomadas de decisão, uma vez que esta condição também é amparada por leis, reconhecendo a importância da participação infantil como uma ação primordial para o

desenvolvimento desta categoria geracional. Não cabe à criança ser apenas protegida pelo Estado e pela Família, mas também ter respeitado e legitimado o seu papel de participação na construção social. Sendo assim,

É necessário equilibrar o direito de proteção com o de participação, com respeito a essas duas dimensões do direito das crianças que não são excludentes, para que elas estejam protegidas adequadamente, de acordo com as suas capacidades em crescimento, bem como respeitadas como cidadãos, como pessoas e como portadores de direitos. (Agostinho, 2014. p. 1133)

Nos estudos dos campos da Educação, em diálogo com os campos da Sociologia da Infância, da Psicologia, da Filosofia, entre outros, existe um movimento de reconhecer as crianças como sujeitos potentes, autoras do seu processo de desenvolvimento, agentes primordiais nesse processo. As reflexões de Vygotsky (1991) e Corsaro (2002) identificam a criança como sujeito produtor de cultura, inserida em diversas manifestações culturais e que produzem uma própria maneira de manifestarem suas expressões. Uma cultura própria da infância. Consequentemente, pensar sobre a infância requer assumir que este conceito abrange mais do que um momento da vida inicial de um ser humano ou um marco no seu desenvolvimento. Conforme propõe Sarmiento é necessário refletir sobre o conceito de infância como:

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. (SARMENTO, 2005, p. 25)

Ou seja, a criança precisa ter legitimado, reconhecido e privilegiado a sua potência em participar de todo e qualquer movimento político-social. Mas este movimento requer uma mudança de paradigmas ao compreender que é uma construção social observar as potências infantis.

Neste sentido, se a intenção é afirmar o papel de participação das crianças, é necessário caminhar sobre a perspectiva que compreende a criança como ser produtora e inserida em determinada cultura. Sendo assim, as diferentes esferas sociais nas quais ela está imersa e convive precisam compreender a potencialidade das manifestações infantis. Ou seja, a criança como potência para criar, elaborar, refletir, opinar e potencializar novas abordagens, tendo assim, garantida a sua participação na construção de leis, políticas públicas, documentos e direcionamentos sociais, entre outras ações. Como exemplo primordial pode-se refletir acerca dos equipamentos urbanos que são construídos para atender as crianças, por exemplo: unidades escolares, praças públicas, parques públicos, ruas, calçadas, entre outros. São diferentes espaços

ocupados pelas crianças, muitas vezes criados e designados a elas, por isso, precisam contar com a participação delas em sua construção.

Sarmento (2005) nos provoca a observar que as manifestações infantis dependem da cultura social em que estão inseridas, quando afirma que “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Contudo, Soares (2005), nos chama a atenção quando nos convida a pensar que o movimento de observar a criança como sujeito ainda pode se apresentar como discurso decorativo, ou seja, algo que seja aceito socialmente, mas que não há a real compreensão desse processo. Por isso, é fundamental que as provocações sejam feitas sempre a reforçar a necessidade urgente em ouvir as crianças em seus mais diversos cotidianos.

Simas (2021), que escreve sobre os cotidianos das ruas, das encruzilhadas, principalmente as cariocas, e seus ensinamentos, nos convida a refletir sobre a importância da participação das crianças na construção dos espaços públicos, quando, em um de seus relatos sobre o cotidiano das ruas, nos chama a atenção para a ausência de uma escuta afetiva e atenta para as crianças:

Em certa ocasião, fui com meu moleque a uma praça reformada – a Xavier de Brito, Usina – e perguntei para a garotada se eles tinham sido consultados sobre a reforma, para saber se a disposição dos brinquedos estava nos conformes. Nenhum foi ouvido. Os donos do poder desconsideram que a cidade é também um espaço em que as crianças vivem e brincam. (SIMAS, 2021, p. 135)

Este relato nos provoca a pensar sobre um cotidiano comum no qual as crianças não têm sua participação legitimada pelas esferas públicas, nem mesmo quando se trata de assuntos de seus interesses. Para além, pode-se identificar os espaços públicos como um colaborador para a aprendizagem, dando ainda mais importância para a participação das crianças em locais para além das unidades escolares.

Retomando o movimento de pensar sobre a concepção da participação infantil é importante destacar que esta não é uma ação inerente à sociedade, ou seja, algo inato, mas sim construído e elaborado nas interações sociais, como bem afirma Agostinho (2014): “a participação não é dada, mas sim um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social.”. Sendo assim, é tema que precisa estar constantemente presente em debates e diálogos, para que se possa construir um discurso que compreenda a criança como sujeito potente para participar de movimentos que dizem respeito aos seus interesses e suas próprias vidas, além de

um discurso caricato e sem fundamentação que muitas vezes caracterizam as crianças como sujeitos passivos.

Trata-se, então, de criar movimentos democráticos, de pensar a construção da sociedade com a participação de todos os sujeitos que dela fazem parte. O grande desafio é compreender a participação das crianças como algo possível, uma vez que elas, equivocadamente, ainda são reconhecidas, por muitos espaços e pessoas, como menos capazes ou têm suas ações referendadas e aprovadas pelos adultos que, com elas, convivem. É necessário assim, reconhecer que existe a ausência de respeito às manifestações infantis, que são observadas neste trabalho levando em consideração suas especificidades, seja com relação a faixa-etária, ao ambiente familiar no qual a criança está inserida, as suas linguagens e culturas, o seu valor na construção da sociedade.

Com o objetivo de buscar reflexões acerca da participação das crianças na implementação de leis, é possível citar a promulgação do Marco Legal da Primeira Infância, em 08 de março de 2016, através da lei 13.257, que em seu texto traz em destaque a categoria geracional da infância e revisita legislações anteriores determinando em seu Art. 1º:

Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 2016, s/p).

A promulgação do Marco Legal da Primeira Infância pode ser observada como um movimento de ampliação dos direitos da participação infantil, uma vez que a lei traz em destaque alguns aspectos essenciais para a elaboração de políticas públicas voltadas para o atendimento e legitimação dos direitos das crianças da primeira infância, sendo possível observar que seu Art. 4º determina:

- I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
- II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
- IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
- V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

- VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;
- VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;
- VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;
- IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (BRASIL, 2016, s/p).

Contudo, é preciso reconhecer que, apesar de haver uma movimentação para a garantia de direitos estabelecidos, ainda há uma ausência nas práticas, seja nas unidades que atendem a educação infantil ou demais instituições da sociedade, que legitimam e coadunam com a legislação e documentos oficiais. Mais enfaticamente, o Marco Legal da Primeira Infância - lei 13.257 - traz em seu parágrafo único a necessidade de valorizar e reconhecer as diversas formas de expressão das crianças, ampliando assim a ideia de participação:

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

Este e outros documentos legais que dialogam sobre a participação das crianças, precisam inspirar toda e qualquer instituição que atenda as crianças da primeira infância, como também deve haver um movimento dos demais locais da sociedade para receber, ouvir e legitimar a participação das crianças. A partir desse parágrafo da lei, pode-se pensar também que não se trata somente de inseri-las nos espaços de participação, mas de estar atento e garantir ambientes e modos de inserção, para que não colonizemos as formas de as crianças se expressarem aos modos adultos. Assim, as culturas infantis, reconhecidas principalmente nas manifestações lúdicas das crianças, precisam estar presentes nesses modos de participação.

Desta maneira, pensar sobre a ótica das crianças é transgredir uma lógica desatualizada que, erroneamente, as compreende como seres passivos que sempre estão em uma posição de receptoras, sempre à espera de alguma determinação dos adultos para que possam crescer, aprender e se desenvolver. Aqui não se busca negar a importância do cuidado, do afeto e das trocas entre adultos e as crianças para que tenham garantido o direito à vida, a provocação é justamente para o além do provir, também observar as crianças como sujeitos constituintes da sociedade, é legitimar a categoria geracional da infância como um importante grupo para a construção de toda e qualquer sociedade.

Neste sentido, se faz urgente uma reflexão crítica para a maneira como a categoria geracional da infância é classificada socialmente, uma vez que não são donas dos meios de

produção, pelo contrário, são observadas como pessoas dependentes. Em nosso sistema econômico contemporâneo só tem valor quem possa produzir bens, gerar lucros e renda para o país, estados, cidades e bairros. Contraditoriamente, se por um lado as crianças são observadas com um olhar superficial como seres passíveis e dependentes dos adultos, do outro, ocupam um valor comercial quando são vistas como potencial consumidoras de bens do mercado infantil, de propagandas comerciais, objetos e materiais, que serão consumidos por meio de adultos, que servem como intermediadores desse consumo. As empresas investem em propagandas e desenhos de apelo infantil para a geração de lucro desenfreado e incalculável. Nesta perspectiva, as crianças são peças fundamentais para o comércio e estabelecimento dos lucros empresariais, existe então um movimento de busca e pesquisa para saber o que mais chama atenção das crianças, quais são os produtos que são potenciais para compras e vendas, entre outras ações.

Muito fala-se sobre ouvir as diversas expressões infantis. Como provocação, refletamos sobre comportamentos que muitas vezes são identificados como subversivos, por exemplo, quando uma criança se recusa a realizar determinada ação orientada pelo adulto, quando aparenta uma feição de desagrado quando adultos lhe propõem alguma tarefa ou, ainda, quando apresenta movimentos físicos de enfrentamento e negação de algo que lhe foi direcionado a ser realizado. Para além de “falta de limites”, “falta de educação”, eles podem ser observados como manifestações de desinteresse, de algo que não foi construído com significância com e para as crianças, entre tantos outros possíveis significados. Então, o que esses comportamentos nos comunicam? A interrogação, antes de tudo, deve nos provocar a repensar ações e ressignificar as ações dos adultos com as crianças, para além da expectativa de encontrar respostas definidas. Dessa maneira, a expressão infantil, a diversidade das maneiras como as crianças se comunicam devem ser levadas em consideração na construção das relações entre adultos e crianças.

A propósito: quantas vezes ouvimos de uma criança a seguinte fala “Você vai brincar com a gente? Então, você também é criança”! A partir desta perspectiva, proponho que as relações estabelecidas entre adultos e crianças sejam construídas com movimentos de equidade, respeito, empatia e, principalmente, que sejam genuinamente verdadeiras, quando nos sentamos ao lado de uma criança para iniciar um jogo ou quando aceitamos um alimento oferecido por ela preparado durante a exploração de objetos que representam utensílios de cozinha, sejam as famosas panelinhas ou os materiais não estruturados, junto com a massa de modelar ou elementos da natureza, durante a brincadeira em que o jogo simbólico se faz tão presente. Podemos seguir com outros exemplos de situações do cotidiano que valorizam as manifestações das crianças: quando a criança compartilha um assunto diferente do proposto pelo adulto

durante um momento de conversa coletiva e tem a possibilidade de relatar sobre seu cotidiano e vivências pessoais sem ser interrompida, sem ouvir falar dos adultos “Mas não estou falando sobre isso...”; ou ainda quando sinaliza seu desinteresse em determinada proposta apresentada pelo adulto e é respeitada neste momento; quando não é obrigada a seguir padrões de produções; quando não é comparada às demais crianças e tem seu processo de desenvolvimento respeitado; quando é compreendida pelos adultos em suas mais diferentes formas de expressão; quando deseja colorir o céu de rosa e ser respeitada e não ouvir “Mas o céu é azul, ele não é rosa!”; quando tem a possibilidade de levar seu objeto preferido e compartilhar com seus pares; quando são consultadas sobre os brinquedos que serão adquiridos com a verba educacional; quando os bebês são observados durante a exploração dos diferentes ambientes e os adultos compreendem suas necessidades e preferências, entre tantos outros exemplos de reconhecimento de seus interesses, culturas e expressões nas relações entre adultos e crianças.

Recentemente, no ano de 2022, a Coordenadoria da Primeira Infância/SME-RJ, através da Gerência de Intersetorialidade, elaborou, bimestralmente, documentos intitulados como “materiais reflexivos” composto por textos, indicação de vídeos, literaturas acadêmicas e infantis, entre outras referências bibliográficas. Entre estes, fora referendado a importância da participação das crianças em diversos momentos do cotidiano em suas unidades escolares e, com o objetivo de ampliar a visibilidade da discussão do tema, foi proposto a criação de uma hashtag intitulada “#ParticipaCriançaCarioca”. Atualmente, é possível observar que a divulgação das propostas pedagógicas ocorre de maneira ampla através das mídias digitais. Em sites como blogs e/ou aplicativos sociais as unidades escolares publicam as diversas vivências das crianças, sendo possível observar diferentes práticas docentes. Neste movimento, a hashtag “#ParticipaCriançaCarioca” buscou ampliar o diálogo sobre a importância da participação das crianças no cotidiano da educação infantil, como também o registro desse movimento. Não cabe neste momento questionar sobre as publicações propriamente, se garantem ou não a participação infantil, mas é possível observar este movimento como uma proposição na construção de orientações da SME/RJ que visam incentivar a participação das crianças. Aqui vale ressaltar um trecho desse documento que coaduna com a intencionalidade de pensar e garantir a participação das crianças nas unidades escolares que atendem a educação infantil no município do Rio de Janeiro: “A intenção da Gerência de Intersetorialidade é que as vozes das crianças sejam ouvidas, e acolhidas, no seu sentido mais pleno, tornando sua participação efetiva no planejamento da instituição” (E.SUBE.CPI.GIN.02/ ANO, 2022).

Neste momento, cabe ressaltar que existe, de fato, um movimento de ampliação de políticas públicas que coadunam para a transformação do paradigma da participação da criança

nos diferentes espaços sociais, seja com promulgação de leis federais, orientações e circulares municipais, até mesmo convenções mundiais, mas precisam ser endossadas e ampliadas para que a participação das crianças seja garantida como direito legal. Desta forma, a maior reflexão é sobre a urgência em criar espaços de diálogos para uma transformação de conceitos que ainda caracterizam a criança como uma pessoa apenas receptiva, ou seja, compreendendo que a criança:

para além da protecção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências. (SOARES, 2005, s/p)

Alguns conceitos podem se fazer mais presentes quando o tema da participação da criança é abordado nas diferentes reflexões, por exemplo, escuta ativa, democracia, lugar de fala, políticas públicas, vivências, experiências, significância, processos democráticos, entre tantos outros que são urgentes nas discussões e construções de diálogos sobre a construção da participação infantil nas demais esferas sociais. Sendo assim, as práticas pedagógicas democráticas, as políticas públicas, os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica das unidades escolares que coadunam com a perspectiva da participação infantil, dentre outros, são objeto de interesse e estudo deste trabalho, cuja intencionalidade é continuar a reflexão nas próximas páginas.

1.2- Documentos oficiais da Educação Infantil e a participação – um movimento gradativo

A Educação Infantil, atualmente é reconhecida e conceituada como primeira etapa da educação básica. Tem uma história repleta de lutas, batalhas e conquistas, principalmente pelos profissionais que nela atuam. Contudo, não foi sempre assim... Em um passado não muito longínquo, por exemplo, na década de oitenta, as crianças da primeira infância (0 a 6 anos) não tinham um local institucional pensado para o desenvolvimento delas. Sem a legitimação da educação infantil como direito da criança e oferecida pelo poder público, muitas crianças frequentavam espaços como quintais, instituições filantrópicas, casas de familiares e/ou vizinhos. Ficando aos cuidados de pessoas da própria família ou de terceiros, as crianças ocupam esses locais devido à rotina de trabalho de seus familiares que precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Um movimento, muitas vezes, sem criticidade, mais preocupado em oferecer condições básicas como alimentação e higiene para as crianças, do que um olhar profissional sobre o desenvolvimento delas. Neste sentido, a Educação Infantil como espaço

educativo, institucional, dentro de uma unidade escolar, com referências, objetivos, documentos oficiais, legislações, entre outras características presentes e necessárias para o estabelecimento desta etapa de ensino da educação básica, é um movimento novo quando comparado às demais etapas de ensino.

Neste cenário, as manifestações infantis não tinham relevância ou não eram percebidas como parte do processo de desenvolvimento da criança, pois a criança era analisada por uma perspectiva de um ser que deveria receber as informações dos adultos, sendo vista como incompleta. É possível observar que a compreensão sobre o trabalho com as crianças pequenas teria como pressuposto a necessidade de serem guiadas pelos adultos em toda as suas funções. O olhar para a criança como sujeito de direitos, imersa e produtora de cultura, não era projetada.

Neste sentido, o caminho histórico percorrido pelos documentos, legislações e publicações oficiais nos permite reconhecer que o conceito de Educação Infantil emerge dentro de um movimento novo, recente. Um breve resgate sobre a elaboração de documentos e leis que regem a educação infantil possibilita observar que a produção destes datam maximamente trinta anos, reconhecendo assim que a trajetória da Educação Infantil é significativamente recente. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional Comum Curricular de 2020, muitos movimentos políticos ocorreram, os principais emergiram das camadas populares, advindas dos próprios profissionais da educação infantil, reconhecendo a urgência em ampliar o debate e valorização desta como as demais etapas de ensino da educação básica. Pensar sobre as crianças de 0 a 6 anos é pensar na elaboração e construção de leis que abarquem, levem em consideração e valorizem o grande momento que é a primeira infância, repleto de aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano. Mais ainda, que legitimem a infância como um período próprio da vida humana com suas particularidades, não como uma fase de preparação para a vida adulta.

Neste sentido, a criação de políticas públicas é um dos movimentos que pode ser identificado como a busca por assegurar o avanço no atendimento específico e necessário quando se propõe organizar e legitimar a Educação Infantil, um marco histórico de conceituação e garantia de direitos das crianças. Uma análise reflexiva sobre os documentos legais, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais, que orientam a educação infantil em sua organização e disposição, indica que eles têm como principal objetivo concebê-la como etapa de suma importância, descaracterizando o seu passado recente de assistencialismo e cuidados básicos, por exemplo, valorizando-a como direito adquirido e inegociável às crianças da primeira infância.

A promulgação de alguns documentos e legislações nacionais e municipais pode ser observada como um movimento significativo para a trajetória da educação infantil, dentre eles pode-se citar: a Constituição Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases – que reconhece pela primeira vez a Educação Infantil como etapa da educação básica, como um direito das crianças, um dever do estado (LDB nº 9394-1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI-2009) como documento legislativo; recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) é apresentada como um documento mandatório; como também e o Currículo Carioca para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CURRÍCULO CARIOCA, 2020). Este último caracteriza-se como um documento que surge com demasiada urgência em atualizar os documentos curriculares para a Educação Infantil, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular, quando promulgada em 2017, traz como obrigatoriedade aos estados e municípios a reformulação dos documentos que orientam a educação básica.

Os documentos citados acima demonstram que a Educação Infantil vem traçando um caminho político, ainda em construção. Eles caracterizam marcos legais que trazem a importância de institucionalizar esta etapa de ensino da mesma maneira e significância das demais etapas, não com o olhar padronizado, mas com a singularidade presente na educação infantil. Neste sentido, vale questionar: qual a importância desses documentos para a construção da Educação Infantil institucional? Quais os movimentos, presentes ou não, nestes documentos que privilegiam e valorizam a participação das crianças? Eles reconhecem e/ou apresentam o conceito da criança como produtora do seu próprio conhecimento, de cultura, tendo uma linguagem própria para se expressar?

A cronologia das publicações dos documentos citados possibilita uma gradativa reflexão, ainda sendo possível questionar o espaçamento entre eles, ou seja, o tempo entre a promulgação destes. A seguir serão apresentados alguns desses documentos e legislações com a intenção de identificar a educação infantil como uma etapa da educação que precisa, assim como as demais, de um olhar significativo e singular. Principalmente, a análise sobre o conceito de participação infantil, se há ou não nos documentos, a garantia de direitos deste movimento tão urgente e necessário para a Educação Infantil.

O primeiro movimento em que a educação escolar e institucional emerge como responsabilidade do Estado é na Constituição Federal de 1988, que em seu Capítulo III, Art. 205 delibera:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s/p)

Nota-se que inicialmente existe um olhar mais amplo sobre a educação, sem ser algo específico para a educação infantil. Em seguida, a Constituição Federal (1988) no Art. 208 determina como, à época da promulgação “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

No trecho acima é possível observar que, em um primeiro momento, existe o compromisso de apresentar a educação escolar como garantia de direitos. Apesar de a Constituição de 88 trazer, pela primeira vez, a criança como sujeito de direitos, ainda há ausência de um olhar direcionado para a educação das crianças pequenas, principalmente da primeira infância. Após, foram feitas emendas constitucionais para ampliar as legitimações para a educação infantil como modalidade de ensino. É importante reiterar que tais alterações no texto da Constituição Federal (1988) ocorrem em um cenário após a promulgação de leis importantes para a educação, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (1996). Desta maneira, nos anos de 2006 e 2009, a Constituição Federal, traz em seu Art. 208, inciso I:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
 e
 IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 (BRASIL, 1988, s/p)

Neste sentido, a educação infantil é reafirmada, legitimando um movimento de garantias iniciado com a promulgação da LDB (1996), como primeira etapa da educação básica, reconhecendo a necessidade de um espaço escolar e institucional voltado à educação das crianças pequenas. É possível também refletir sobre o lugar que a creche ocupa neste cenário, sendo necessário a construção de um olhar crítico sobre a obrigatoriedade do atendimento às crianças a partir dos 4 anos de idade. Existe então uma diferenciação, ao observar que a educação infantil tem suas especificidades, principalmente, que o atendimento da educação infantil requer pensar uma organização específica para o atendimento às crianças.

Cabe aqui reafirmar que o movimento de alteração no texto da Constituição Federal (1988) com as propostas de emendas sobre a educação infantil, caracteriza o avanço sobre a perspectiva que esta etapa de ensino ocupa na sociedade brasileira. Contudo, que ocorreram após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (1999), ou seja, um movimento específico para

a educação que traz a alteração em lei sobre a defesa e garantia da educação infantil. Existia também uma movimentação para a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2009). Na constituição federal (BRASIL, 1988) o texto traz determinações com o foco na garantia de acesso, sem detalhar, por exemplo, as demais minúcias que a educação infantil implica, principalmente por ser proposta como etapa inicial da vida escolar da criança, sendo então um documento mais robusto.

É notável, então, que existe a urgência de construção de leis que tragam para a educação infantil, em seus textos, o reconhecimento dos detalhes e riquezas desta etapa de ensino. Neste sentido, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1996) representa um grande avanço para educação infantil, uma vez que a sua redação faz um movimento de ratificar as determinações já apresentadas na Constituição Federal (1988), coadunando com a ideia de que é necessário fornecer condições mínimas para a garantia de direitos das crianças ao acesso à educação. Desta forma, a LDB (1996) traz no Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, s/p)

A LDB (1996) amplia o acesso à educação infantil, por exemplo, quando traz em seu texto garantia a gratuidade ao transporte, a alimentação, mobiliário, estrutura física, entre outros subsídios para a frequência e permanência da criança no espaço escolar. Ainda no Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art.4 inciso VIII: “VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”.

É possível observar que tanto a Constituição Federal (1988) quanto a LDB (1996) trazem, entre outros pontos, a legitimação e o pertencimento da Educação Infantil à educação básica. Contudo, é importante reconhecer que a promulgação da LDB (1996) é um marco primordial por trazer outros aspectos fundamentais, dentre eles: a educação como dever do estado e da família; a garantia de recursos; a formação dos profissionais; o olhar sobre a diversidade e pluralidade de ideias e expressões; o olhar para todas as etapas de ensino da

educação básica; principalmente para educação infantil; a garantia e o reconhecimento de espaços específicos para o atendimento das crianças pequenas; a necessidade do acompanhamento global levando em consideração aspectos físico, psicológico, intelectual e social; o estabelecimento de dias letivos; dentre outros, a desconstrução de que a educação infantil é uma etapa preparatória, quando legítima que o acompanhamento das crianças deve acontecer sem o objetivo de promoção para o ensino fundamental. Ou seja, a educação infantil não é, nem deve ser observada como uma etapa em função da próxima, sendo observada como um momento único e significativo na vida das crianças.

Outro documento que tem por objetivo legitimar e orientar os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2009). Elas representam um grande marco político para educação infantil e apresentam maiores detalhes sobre o público-alvo desta etapa de ensino, com a intencionalidade de destacar outros aspectos importantes como as crianças serem compreendidas como sujeitos potentes; define o conceito de currículo, orienta as práticas pedagógicas, de certa maneira traz em seu texto minúcias sobre a educação infantil, com o objetivo de valorizar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nesta etapa, entre tantas outras ações. Sendo assim a RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (*) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que em seu texto define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009. p 12)

O trecho destacado reforça a compreensão de que a criança na Educação Infantil é um sujeito que tem seus interesses e seus desejos próprios, que age no espaço/ambiente de maneira curiosa e investigativa como também realiza movimentos diversos durante a experimentação dos materiais, por exemplo. Sendo assim, é vista como um ser ativo, participativo propriamente dito; a criança ocupa e age em um espaço-tempo, da Educação Infantil, que é reconhecido pelas DCNEI (2009) como uma inserção importante para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Neste momento, pode-se observar que as DCNEI (2009) representam um marco significativo para a Educação Infantil que passa a reconhecer as suas especificidades, traz as características próprias que a diferenciam das demais etapas de ensino da educação básica. Uma ação que compreende a criança como o sujeito mais importante de todo o processo educativo, principalmente ao legitimar como eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil as interações e a brincadeira. Também ao trazer o conceito de currículo como um

movimento que emerge das crianças, legitimando assim as experiências infantis como fundamentais para a construção da prática pedagógica:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2009, p. 12)

Analisando os demais documentos que legitimam a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), caracteriza-se como um documento mais atual que orienta e determina as práticas docentes de toda a Educação Básica Nacional. Um documento que é apresentado, de uma maneira geral, com o objetivo de diminuir as desigualdades entre as diferentes regiões do Brasil, uma espécie de conteúdos obrigatórios, mínimos, que devem ser apresentados para os diversos estudantes e precisam estar presentes nas práticas docentes das diversas unidades escolares do país. No que tange a Educação Infantil, a BNCC (2017) apresenta os direitos de aprendizagem, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil. De uma maneira geral, coadunam com as ideias já apresentadas nas DCNEI (2009), quando legitimam a criança como um ser potente e ativo, desta maneira, reforça as proposições decididas anteriormente e também, reafirmam como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. É possível identificar no texto da BNCC (2017) a indicação da participação da criança como algo fundamental para a organização do currículo na educação infantil, garantido em lei, ao afirmar:

(...) que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p.37).

Observando de maneira mais detalhada os documentos da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, é possível encontrar diversos materiais que apresentam temas que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, dentre eles: avaliação, planejamento, organização dos ambientes, orientação para profissionais, dentre outros. Contudo, o mais atual é o Currículo Carioca (2020), quando após a promulgação da BNCC (BRASIL, 2017) todos os estados e municípios do país precisaram rever seus próprios documentos e elaborar novos. Nessa perspectiva, o currículo carioca é publicado no ano de dois mil e vinte. Este documento visa legitimar e orientar, assim como a BNCC (2017) as práticas docentes na Educação Infantil da SME/RJ. Também é inspirado em documentos como a Constituição (1988), a LDB (1996), as DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Em alguns trechos, Currículo Carioca (2020) destaca a importância de reconhecer a trajetória da educação infantil na cidade do Rio de Janeiro.

Reconhece, assim, que a educação infantil é recente para a Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), sendo incluída somente em 2003, uma vez que o atendimento às creches era realizado em outra pasta e somente a pré-escola era atendida pela SME/RJ:

A migração das Creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) ocorreu há, aproximadamente, 15 anos, e a Educação Infantil passa a ser oferecida de acordo com a organização prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). (CURRÍCULO CARIOCA, 2020, p.4)

Contudo, vale ressaltar que apesar do marco político da educação infantil estar em uma pasta apropriada pensando em termos orçamentários, acadêmicos, estruturais, entre outros, o concurso para professor de educação infantil é feito somente em 2010, 15 anos após a promulgação da LDB, caracterizando um avanço lento e gradativo.

Ao buscar aspectos que coadunam com a ideia de participação das crianças no Currículo Carioca (2020), é possível destacar:

A Educação Infantil Carioca compreende currículo como o que é vivido. Não se trata de transmitir conhecimentos, mas de possibilitar que as crianças explorem o ambiente, os objetos, levantem indagações sobre aquilo que observam e experienciam, que elas narrem... Portanto, compreendemos que as diferentes experiências vividas pelas crianças são fundamentais para seus próprios processos de produção de conhecimentos. (CURRÍCULO CARIOCA, 2020, p 9)

Desta maneira, o documento apresenta conceitos que identificam a relação das crianças durante a etapa da educação infantil como uma constante interação COM e PARA as crianças.

É possível observar que a publicação de leis e documentos próprios para a educação infantil faz com que, gradativamente, a primeira etapa da educação básica ocupe um espaço político no que tange a sua institucionalização e a compreensão desta como parte primordial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que se caracteriza como primeira experiência de educação coletiva, escolar, na vida na vida das crianças. Para as crianças da primeira infância estar em um ambiente institucional com o respaldo legal e a legitimação de práticas pedagógicas asseguradas ao menos pelos documentos oficiais, é a indicação de que o olhar para a educação infantil precisa urgentemente transformar os olhares restantes que ainda a fazem ser vista como etapa menos importante ou somente assistencialista. Sendo assim, é necessário reconhecer a urgência de legitimar os documentos oficiais nas práticas docentes da/na educação infantil.

É possível observar, então, que a participação infantil ainda é pouco citada na criação dos documentos legais e promulgação de leis, alguns documentos oficiais, principalmente os mais recentes, abordam o tema, mas sem destacar como principal reflexão. De fato, há em alguns documentos, a perspectiva da criança como sujeito produtor, criativo e imerso na própria

cultura, perspectiva que se faz necessário ser compartilhada e legitimada nas práticas docentes da Educação Infantil. Neste sentido, há de refletir que a participação infantil é um direito inegociável para que a criança seja valorizada como um sujeito potente e produtor de cultura. Mais ainda, é necessário desconsiderar o olhar ingênuo de acreditar que somente a elaboração de leis garantem que as unidades escolares e todos os profissionais que nelas atuam observem a criança como ativa, participativa de seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Para romper a ideia de que os adultos que participam das unidades escolares de educação infantil são os únicos a oferecer algo para as crianças, faz-se necessário a leitura e reflexão dos documentos legais, bem como pesquisas e teorias que legitimam a educação infantil para que haja a compreensão de que é na interação entre seus pares, com os adultos, os espaços, os materiais e ambientes diversos que as crianças aprendem.

Reconhecer e legitimar a participação das crianças no cotidiano da educação infantil significa garantir um direito legal, observar o respaldo em leis que discernem sobre a primeira infância, principalmente, construir a prática docente em uma unidade escolar que atende a educação infantil com o princípio da participação infantil.

A partir dessa proposição, faz-se então o movimento de reflexão sobre as práticas docentes, as propostas apresentadas às crianças, assim como todo o cotidiano construído na educação infantil a relação entre a participação e pertencimento das crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Para que o conceito de ampla participação das crianças seja considerado e validado é preciso romper com a ideia de uma educação infantil que ainda é percebida como uma preparação para a etapa seguinte, o ensino fundamental, para que ela seja legitimada como um espaço-tempo com suas próprias especificidades. É urgente a compreensão de que o currículo da educação infantil tem um significado do agora, o foco central é a própria criança e a vida dela, conseqüentemente as suas curiosidades, anseios e interesses, legitimando assim as vivências e as experimentações próprias das crianças na educação infantil.

A criança é observada de maneira individual, dentro do grupo e todo o grupo também é observado, rompendo assim, a ideia de conteúdo estanque, totalmente programado e, principalmente, sem participação das crianças. Neste sentido, as reflexões acerca de um currículo emergente apresentado por Rinaldi, legitimam a observação da criança em diferentes arranjos sociais, uma vez que é denominado como:

uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem

situações especiais e problemas como membros de pequenos grupos de camaradas. (RINALDI, 1999, p. 118)

Diferentemente de acreditar na construção de um planejamento espontaneísta, a autora defende que o currículo está relacionado aos documentos e uma elaboração, não se trata de somente esperar os apontamentos trazidos pelas crianças, mas sobre legitimar a ação de pensar o currículo com a participação das mesmas:

Objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. (RINALDI, 1999, p. 116).

A autora reforça ainda a importância de pensar nos outros atores presentes na educação infantil como, por exemplo, as famílias e os responsáveis pelas crianças. É de suma importância que seja estabelecida uma relação de compartilhamento e conexão entre as crianças, os professores e os demais adultos que convivem com as crianças, para se levar em consideração a construção do currículo na educação infantil, conseqüentemente, o planejamento cotidiano.

Se tanto os documentos oficiais, quanto as ideias dos autores que dialogam com a infância coadunam e legitimam a ideia da participação das crianças, quais práticas docentes caminham e dialogam com esta perspectiva? Como é possível que as crianças experienciem o cotidiano com ampla participação? Quais limites se colocam para que se viva plenamente esses direitos? E quais as possibilidades? Neste sentido, o próximo capítulo se organizará afim de compartilhar vivências com as crianças que apresentam no cotidiano de uma instituição escolar de educação infantil a relação entre as crianças e a participação das mesmas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, caracterizando a primeira infância como uma categoria geracional potente e produtora de uma cultura própria.

CAPÍTULO II

O cotidiano e as possibilidades de participação das crianças – experiências em um Espaço de Desenvolvimento Infantil

Não se pode criar experiência. É preciso passar por ela.
(Albert Camus)

Experimentar é viver, sentir, transmutar! A experiência é algo que nos afeta, nos comove, pode nos encantar ou espantar... Apesar de ser algo que não possa ser transmitido, muito menos criado por terceiros, elas podem ser compartilhadas e gerar a possibilidade de novas reflexões e ressignificações.

Sendo assim, neste capítulo será proposto refletir sobre experiências/ações pedagógicas observadas, como também vivenciadas em um Espaço de Desenvolvimento Infantil do município do Rio de Janeiro, que dialogam com a perspectiva da participação das crianças. Pensar a educação infantil é reafirmar que as crianças são, e devem ser, as principais pessoas desta etapa de ensino da educação básica. Por isso, a participação aqui é vista como um movimento urgente, de direito e de construção coletiva.

2. 1 Caracterização da Unidade Escolar

Os relatos que aqui serão apresentados foram vivenciados e observados em uma instituição escolar pública designada Espaço de Desenvolvimento Infantil localizado no bairro do Andaraí, na Cidade do Rio de Janeiro, no mesmo Estado. Unidade escolar em que estive presente na equipe entre os anos de 2014 a 2022.

Especificamente no ano de 2022 a unidade escolar atendeu crianças de três anos (Maternal II) até cinco anos e onze meses (Pré-escola II). Com um total de nove turmas, destas oito são atendidas no horário parcial, sendo quatro no turno pela manhã e outras quatro pela tarde. A turma no Maternal II é atendida de forma integral, pois caracteriza-se como uma turma de creche. O EDI atende, aproximadamente, um total de duzentos e sete crianças.

No ano de 2022, o grupo de profissionais é formado por professores regentes, professores de disciplinas artes e educação física, agentes de educação infantil, professor adjunto de educação infantil, funcionários terceirizados responsáveis pela alimentação e limpeza do EDI, profissional readaptado. A gestão é composta por diretora geral, diretora adjunta e professora articuladora. Por fazer parte do Complexo de Formação de Professores da

UFRJ, recebe também licenciandos(as) para realizarem a prática de ensino na Educação Infantil, como também estagiários do programada da SME para acompanhar as crianças público-alvo da educação especial. Apresenta assim uma diversidade de profissionais no atendimento às crianças.

Esta Unidade Escolar sempre atendeu exclusivamente crianças da Educação Infantil, atualmente, sendo um espaço direcionado para a faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses de idade. Espaço este que, antes de tornar-se EDI fora denominado jardim de infância, atendendo somente crianças de pré-escola sempre em horário parcial, nesse caso sem a presença de turmas como, por exemplo, o maternal. A mudança não se dá apenas pela troca de nomenclatura, ou seja, não simplesmente muda-se o nome de jardim de infância para espaço de desenvolvimento infantil. A política de implementação dos EDIs, pela SME, busca legitimar e construir espaços para o atendimento exclusivo de crianças da educação infantil, pensando assim desde o mobiliário, a concepção pedagógica, o currículo, as práticas docentes, a relação com a primeira infância, dentre outros aspectos. O projeto de elaboração dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), dentre algumas ações, propõe que os(as) professores(as) de educação infantil sejam alocados(as) nas turmas de educação infantil, entendendo-se turmas em espaços exclusivos de creche e pré-escola, movimento que inicia no ano de 2010. O documento intitulado “Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – Modelo conceitual e estrutura (2010)” da Secretária Municipal de Educação (SME) descreve a criação dos EDIs como uma ação para ampliar a qualidade do atendimento às crianças na primeira infância:

Espaços de Desenvolvimento Infantil cuja proposta está centrada na criação de unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico. Essa iniciativa possibilita a permanência da criança em um grupo de colegas em uma mesma unidade durante a Educação Infantil, facilitando assim o monitoramento do seu desenvolvimento e crescimento ao longo desse percurso. Os principais pilares do EDI são: junção de creche e pré-escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral. (SME/Rio de Janeiro, 2010, p. 4)

Desta maneira, a unidade escolar, acima descrita, na qual pude observar, vivenciar, experienciar e construir minha prática pedagógica passa por mudanças estruturais em sua formação, através da política pública da criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil. Contudo, para além das mudanças estruturais propostas pela própria Secretaria Municipal de Educação, ocorreram também trocas de profissionais que chegaram e saíram da unidade escolar por diferentes razões, sejam elas pessoais e/ou administrativas. Nesse sentido, é primordial pensar que esta unidade escolar é formada, também, pelos profissionais que nela atuam, sendo necessário levar em consideração que cada pessoa que chega a este EDI traz com ela

concepções, experiências e reflexões acerca da educação infantil. É nessa diversidade de experiências que a equipe da unidade escolar se constitui. Neste sentido, a unidade escolar descrita acima, para além da mudança estrutural enquanto política pública da SME, também é constituída por diferentes profissionais que refletiram e construíram o trabalho pedagógico desenvolvido neste espaço escolar.

2. 2 O meu lugar de pesquisadora e os caminhos da pesquisa

Nessa perspectiva, a minha relação com esta Unidade Escolar iniciou no ano de 2014 quando passei a ser professora regente de uma turma de maternal II, no mês de agosto, somente no horário da tarde, uma vez que no turno da manhã estava como professora regente em outra Unidade Escolar com uma turma de maternal I, também da SME. No ano seguinte, 2015, ampliei o horário de permanência na referida Unidade Escolar (UE) quando assumi uma turma de pré-escola II, pela manhã, e uma turma de maternal II, pela tarde. Desta maneira, minha relação com esta unidade escolar completou oito anos em 2022. Neste período, sete anos estive como professora regente em turmas, mas no ano letivo de 2022, passo a assumir uma relação diferente com uma proposta pedagógica mais específica. Não estou mais regente em turma, deixando de estar presente todos os dias da semana no EDI, devido à reestruturação da SME com relação aos profissionais com diferentes matrículas e jornada de trabalho. O objetivo fora realocar os profissionais de acordo com as Unidades Escolares e suas horas de atendimento/funcionamento. Assim, atualmente, no ano de 2022, estou presente no EDI em dois dias da semana para acompanhar as crianças público-alvo da Educação Especial, em uma função de professora itinerante que visita também outras unidades escolares.

Ao chegar nesta UE já havia vivenciado quase três anos como professora de Educação Infantil em uma creche municipal, também no mesmo bairro. Como fora citado, iniciei a trajetória profissional na SME quando estava no fim da graduação de pedagogia, egressa de uma instituição de educação infantil privada que se autointitulava adepta do construtivismo quanto a proposta pedagógica e estruturação curricular. Neste sentido, quando inicio minha carreira profissional levo as experiências desta instituição privada como significativas para a educação infantil, principalmente a relação da construção do cotidiano com as crianças.

Ocupar um novo espaço pressupõe um movimento de mudanças, mais do que qualificar como boas ou ruins, significa reconhecer que, para além da novidade de um espaço físico, há novas e diferentes pessoas para iniciar uma relação profissional. Para além das expectativas, todas as experiências que nos impregnam também acompanham nessa transição.

Após oito anos de ocupação desta Unidade Escolar tive a oportunidade de vivenciar diferentes relações com os profissionais, com as famílias, principalmente com as crianças que, dentre tantas experimentações, puderam ampliar meu olhar sobre a participação delas nesse processo de aprendizagem na educação infantil.

Sendo assim, atualmente, durante a elaboração deste trabalho, ocupo alguns lugares diferentes: o primeiro, através do olhar de pesquisadora, quando observo esta unidade escolar como um local potente para reflexão sobre a participação das crianças, onde busco observar a minha própria prática, como das demais professoras; o segundo, o lugar de professora regente que atua e constrói a própria prática pedagógica, entre os anos de 2014 e 2021; e o terceiro, como agente de reflexão da secretaria municipal de educação, uma vez que integro (elemento de equipe) a equipe de uma Gerência que está relacionada à educação infantil. Desta maneira, é necessário ter como ponto de chegada a reflexão, com certo afastamento e olhar de pesquisadora, para fomentar e refletir sobre a prática pedagógica de outros professores, também a minha prática docente, voltadas para participação das crianças.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo com análise qualitativa de registros elaborados durante o meu período como docente na Educação Infantil, ou seja, em uma perspectiva do meu lugar de pesquisadora refletindo a própria prática docente. Dessa maneira, os eventos aqui analisados não aconteceram, necessariamente, durante o tempo da pesquisa, mas são anteriores a ela. Para além dos registros de situações de práticas são trazidos alguns registros que narram vivências institucionais, um movimento proposto para todas as crianças, em suas diferentes turmas, sendo assim, práticas mais coletivas para serem pensadas a partir do viés da participação. Tais registros foram elencados devido à maneira como as manifestações das crianças ocorreram: indiretamente, não sob o viés espontaneísta, mas sem ter o direcionamento e/ou a intervenção da professora. Foi possível observar que as crianças apresentam falas sobre as suas impressões a partir do que é proposto, demonstrando que não existe um momento determinado para que elas se coloquem sobre a própria rotina, na verdade é a escuta a elas que precisa abarcar as mais diversas formas de expressão que apresentam. As análises foram construídas com base em pesquisa bibliográfica sobre os autores de referência do campo da educação infantil e da infância, bem como documentos orientadores da educação infantil.

2. 3 O cotidiano e a prática docente: ações que privilegiam a participação das crianças

A todo momento, para cumprir o objetivo deste trabalho é necessário reafirmar que a participação das crianças na Educação Infantil não é uma concessão, mas um direito garantido

em lei, citado em documentos oficiais que regulamentam e legitimam a primeira etapa de ensino da educação básica. Portanto, pensar o cotidiano na educação infantil é pressupor a construção da rotina com as crianças, com suas sugestões, suas dúvidas e suas prioridades atendidas. Durante a vivência profissional na unidade escolar referida neste estudo, tive a oportunidade de repensar minha prática docente em diversos momentos, sejam eles os encontros entre a equipe nos dias letivos destinados a isso, por exemplo, centros de estudos, conselhos de classe, planejamento e, ainda mais, através das narrativas das crianças.

O cotidiano com as crianças da primeira infância é repleto de movimentações, sejam elas físicas como os saltos, as corridas, os pulos, as cambalhotas, como as conversas diárias, novidades. As crianças comunicam seus desejos e desagrados de diversas maneiras. Seja através da fala, dos gestos, do olhar, é possível ter a percepção de que as propostas apresentadas às crianças são aceitas ou não por elas, são significativas, fazem sentido ou apenas tornam-se uma obrigação.

Dentre as mais diversas experiências com as crianças nos oito anos de efetivo trabalho na unidade escolar, alguns relatos/falas/narrativas foram mais significativos para a constituição da prática docente. Algumas dessas propostas possibilitaram a observação de como as crianças nos comunicam direta ou indiretamente as suas manifestações e opiniões sobre as propostas pedagógicas apresentadas para elas. Dentre as diferentes vivências, destaco três eventos que oportunizaram a reflexão da prática docente com as crianças da educação infantil, o quanto é urgente e necessário que elas sejam ouvidas, tanto para a elaboração do planejamento, quanto para a organização pedagógica dos diversos momentos presentes da rotina de uma turma de educação infantil.

Evento 1 - “É que eu estou cansada de falar de horta!”

A unidade escolar em questão tinha um espaço com canteiro ocioso, não havia plantações intencionais, apenas uma vegetação que surgiu de maneira espontânea. Ao observar a possibilidade de ampliação da relação das crianças com o espaço, elementos naturais e o diálogo sobre a alimentação, propus a construção de uma horta, com o objetivo de limpar o canteiro e plantar sementes de hortaliças, por exemplo, alface, couve, salsinha, entre outros. Foram organizados diversos passos para a proposta, como a limpeza do canteiro retirando a vegetação antiga, o adubo do solo, a preparação da terra, etc. As crianças manusearam a terra, objetos como pá e ancinho (pequenos), plantaram as sementes na terra e regaram (diariamente). Foram propostas algumas formas de registros sobre a proposta de construção da horta como pinturas, desenho de observação, escrita a partir de imagens, dentre outras.

Em um desses movimentos, após distribuir uma folha para o registro, ouvi de uma criança: “De novo isso? Ah estou cansada de horta. Toda hora é horta, horta...”. Ela não havia se dirigido a mim especificamente, foi um comentário tecido entre seus pares sentada na cadeira para realizar o registro solicitado, demonstrando ter liberdade e segurança para tecer seus comentários. Neste momento, observei a fala e a movimentação desta criança para saber o andamento, se ela seguiria realizando a proposta ou se recusaria. Após toda a turma tendo realizado o registro em questão, propus uma roda de conversa para saber as impressões das crianças sobre as diversas propostas apresentadas sobre a horta. Inicialmente, alguns relatos como “Legal”, “Muito legal” foram surgindo. Provoquei então o grupo e contei sobre o relato que havia escutado de uma criança da turma. A criança então se identificou e eu solicitei que ela falasse mais sobre, quando ela relata junto ao grupo: “É que eu estou cansada de falar de horta.” Perguntei ao grupo se essa sensação se repetia, e demais crianças se sentiram seguras para trazer seus apontamentos próximos ao da primeira criança a sinalizar sua insatisfação. Neste momento, foi possível identificar que a proposta para a construção da horta já havia esgotado suas possibilidades para que fosse significativa ao grupo. Encerramos os registros e continuamos a observar e acompanhar o crescimento das hortaliças. Foi possível também experimentar algumas verduras após o plantio.

Evento 2 - “Por que tem que ser só um dia da novidade?”

Em outra situação do cotidiano, em outra turma, enquanto construíamos os combinados coletivos sobre a convivência do grupo, como outras ações da rotina, uma criança pediu a vez para falar e questionar algo proposto por mim. Antes, é necessário sinalizar que as regras e combinados do cotidiano podem e devem ser construídos com as crianças de maneira coletiva, para além de utilizar a palavra NÃO para indicar o que não seria um comportamento adequado, por exemplo, não bater, é significativo que as crianças possam identificar as suas possibilidades de convivência, por exemplo, comunicar/conversar sobre o que não gostou de uma atitude de outra criança (bater/puxar o brinquedo/etc.). A questão incidiu sobre a possibilidade de levar para a unidade escolar objetos de casa, era denominado “o dia da novidade”. Era necessário eleger um dia na semana para que as crianças pudessem levar algum objeto próprio para os momentos na unidade escolar. Os diálogos apresentados citavam os dias mais disponíveis para essa ação, por exemplo, um dia com menos aulas extras de educação física ou literatura na infância, para que o momento com a novidade de casa pudesse ser ampliado durante todo o tempo de permanência no EDI. Durante a conversa, uma criança levanta a mão e solicita a vez para falar: “Por que tem de ser só um dia da novidade”? Prontamente, as demais crianças

começam a sinalizar ideias próximas dessa criança concordando com a proposição feita por ela. Observo, então, que o desejo de levar para a unidade escolar objetos de casa em mais de um dia era compartilhado por quase todas as crianças da turma. Enquanto grupo, decidimos que não teríamos apenas um dia da novidade na semana, seria possível que cada criança levasse para a unidade escolar seus objetos favoritos quando tivessem desejo. As famílias, por sua vez, foram comunicadas e estabelecemos alguns combinados importantes para esta ação, por exemplo, a autonomia da criança para escolher e cuidar do objeto.

Evento 3 – Por que as crianças não podem votar?

Em uma unidade escolar pública existem diversas ações de rotina. Dentre elas, a escolha para os cargos de gestão (diretor geral e diretor adjunto) ocorrem em um período pré-determinado, ou seja, assim como ocorrem para os cargos políticos da sociedade como prefeitos, vereadores, entre outros. Em um período de quatro anos, uma gestão desempenha o papel de organizar o trabalho administrativo e pedagógico de cada unidade escolar da rede municipal, seja a creche, os Espaços de Desenvolvimento Infantil ou as escolas municipais. Este movimento propõe, dentre as diferentes ações, uma consulta à comunidade, quando funcionários, responsáveis e estudantes (no caso do ensino fundamental II) podem escolher, através do voto, a chapa que irá gerir a unidade escolar. Uma vez apresentadas a chapa, ou mais de uma se for o caso, o calendário letivo propõe os dias específicos para esta consulta. Esta ação não é nomeada como eleição, mas sim como consulta à comunidade.

Neste sentido, a unidade escolar deve comunicar todas as etapas do processo para as famílias das crianças, como também para as próprias crianças sobre as movimentações que ocorrerão. No ano de 2017, em uma das conversas coletivas com o grupo de crianças, para dialogarmos sobre esse processo de escolha e a importância da participação da família fui questionada constantemente sobre o porquê de as crianças não poderem escolher, votar, assim como os adultos. Comuniquei que era regras enviadas pela própria secretaria de educação, que não havia dentre as ações para a escolha de gestores a participação das crianças, mas que podíamos pensar em algo dentro da nossa unidade escolar. Os momentos de roda de conversa eram repletos de indagações sobre como as crianças poderiam participar deste movimento. Chegamos à conclusão de que a turma poderia apresentar à chapa que buscava a reeleição os desejos e as ideias para a melhoria do EDI. O grupo de 25 crianças foi dividido em grupos menores, de 4 a 5 crianças, para que pudessem registrar com desenhos e escritas as suas sugestões. Dentre os desejos da turma foram citados: piscina no pátio, quadra de futebol, mesa de futebol de totó, banho de mangueira, dentre outros. Após os registros prontos, foi solicitado

um encontro/reunião com as pessoas da chapa para que pudessem ser apresentados as reivindicações da turma. Este movimento aconteceu com uma das pessoas da chapa, havia neste ano somente uma chapa concorrente, quando as crianças puderam apresentar seus registros contendo seus desejos e ideias para a unidade escolar.

Os relatos acima reafirmam que as crianças estão, a todo momento, atentas ao cotidiano da educação infantil, mais que apenas repetir ou reproduzir ações apresentadas pelos adultos, elas são capazes de sugerir, reivindicar, propor as próprias experiências da rotina da unidade escolar que ocupam. Contudo, o movimento de identificar a potência dos movimentos infantis requer uma postura pedagógica dos profissionais que as escute em todos os sentidos, que observe as movimentações, os diálogos, os gestos, os olhares do cotidiano, uma pedagogia da escuta, do afeto, do respeito, conceitos muito presentes nas pedagogias italianas, principalmente as vivências apresentadas pelas experiências em Reggio Emília¹ que buscam construir práticas pedagógicas significativas para as crianças:

- A escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros. A nossa compreensão e o nosso ser são uma parte pequena de um conhecimento mais amplo e integrado que compõe o universo.
- A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.
- A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar.
(...)
- Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios. (...)" (RINALDI, 1995, p. 236)

Nesse sentido, as reflexões de Rinaldi nos provocam a identificar que estar disponível para escutar as crianças significa construir uma relação de reciprocidade, confiança e respeito para que elas se manifestem sobre suas impressões, que façam críticas e se posicionem de maneira contrária ao que esperamos, por exemplo, quando elas comunicam a falta de interesse nos projetos apresentados ou desenvolvidos. Como a docente pode perceber o interesse ou desinteresse em algum projeto ou proposta sem que a criança tenha que verbalizar?

Ainda que não haja um diálogo estabelecido diretamente na forma de perguntas e respostas, por exemplo, em rodas de conversas, é importante que as manifestações das crianças sejam acolhidas, tanto as de interesse como as de desinteresse durante as trocas entre seus pares, durante as reações físicas, ou mesmo durante a produção de um registro proposto pelo

professor. Dessa forma, a escuta precisa estar presente em todo o cotidiano da educação infantil. De acordo com os eventos acima citados, seja durante um questionamento direto sobre o direito e a vontade de votar, sobre o desejo de ampliar o dia em que é permitido levar pertences pessoais para a unidade escolar, ou ainda através de um comentário que indica o desconforto em realizar propostas sobre um tema de pouco interesse para as crianças, as crianças indicam pistas para o planejamento do professor.

Para além das manifestações das crianças, é necessário que esteja presente nas ações de rotina propostas em que as crianças sejam convidadas a sugerirem as próprias experiências que serão vivenciadas por elas. Sendo assim, é urgente questionar: quais ações da prática docente validam ou invalidam essa perspectiva da criança como sujeito ativo de uma cultura própria, agente da sua própria aprendizagem? Mais do que apenas esperar as sugestões das crianças, é necessário que o cotidiano na educação infantil seja espaço potencializador para os movimentos de participação delas. Nesse sentido, faz-se necessário trazer para o cotidiano da educação infantil a compreensão de que as crianças apresentam diversas formas de expressão. Para além da fala diretamente, é importante observar seus movimentos físicos, as expressões faciais, seus gestos, como também o silêncio, a ausência de manifestações e de interesse. São movimentos em que é necessário dar tempo para perceber o outro, dessa forma, ampliar as relações entre as crianças como também entre os profissionais que estão com elas cotidianamente.

2. 4 Práticas coletivas e a participação das crianças

Além de registros de situações vividas na turma em que atuei como docente, trago outras experiências construídas no âmbito mais coletivo da unidade para serem pensadas aqui. Foi possível observar que estas práticas evidenciam a participação das crianças de maneira cotidiana, ações que privilegiam e convocam a construção coletiva dos momentos a serem vivenciados na unidade escolar pelas crianças. Propostas que são apresentadas para todas as nove turmas presentes na unidade escolar. A discussão dessas práticas será feita em diálogo com os três eventos anteriores.

Trabalho com projetos

Observar a rotina da educação infantil requer reconhecer que algumas ações atravessam e marcam o tempo/relógio como os momentos de refeição, de higienização, dentre outros. Eles devem e precisam ocorrer diariamente para que sejam assegurados direitos tão importantes

quanto a participação infantil, por exemplo, o direito à alimentação e saúde presentes em diferentes documentos e leis que discernem sobre a educação infantil. Mas nem sempre foi assim... A proposta pedagógica nesta unidade escolar era organizada de uma outra maneira; já fora apresentado para as crianças folhas de fotocópias, desenhos prontos, sem questionar o significado ou o interesse delas sobre a “atividade” apresentada. Contudo, é imprescindível reconhecer que o cotidiano da educação infantil é repleto de movimentações, o que propõe que a prática docente seja construída de maneira reflexiva, principalmente observando a construção do currículo.

Neste sentido, a unidade escolar vem ampliando sua relação com o trabalho pedagógico por meio dos projetos de interesse das turmas há alguns anos. Algumas festividades como o baile de carnaval, a festa junina, a festa de Natal, entre outras, foram dando espaço para os encontros com as famílias, sejam eles bimestrais, ou em feiras e mostras de trabalhos com as produções das crianças. Atualmente, já não há espaço para “atividades mecânicas” pautadas em datas comemorativas ou temas que não trazem sentido e significado para as crianças. Desta forma, o trabalho pedagógico é elaborado a partir da proposição dos projetos de interesse de cada turma. São observadas as curiosidades, as investigações, as necessidades, os assuntos trazidos pelas crianças para que então as vivências sejam pensadas e apresentadas pelos profissionais.

Retomando a reflexão sobre as manifestações das crianças, em um dos eventos acima que cita a insatisfação da criança ao abordar o assunto sobre a horta, é possível identificar que as crianças não indicam somente quando um projeto deve ser iniciado, a partir de suas perguntas, curiosidades, interesses, demandas, mas também nos indicam, dão pistas, sobre quando um assunto se tornou esgotável para determinado grupo. Desta maneira, elas nos apontam o início como também, a conclusão. Os projetos, inicialmente, até podem ter uma hora definida para acabar, pode ser feito um planejamento temporal, mas é o foco nas crianças que vai indicar também quando ele tem, ou não, sentido de continuar. Contudo, para a compreensão de todo esse processo, é fundamental a postura do profissional em estar atento e aberto para as manifestações das crianças.

Construção do planejamento cotidiano

Como eleger as propostas para um dia com as crianças na educação infantil? O que levar em consideração para elencar as prioridades de determinados momentos do dia? Seria possível iniciar o dia no espaço do parque, por exemplo? E explorar diferentes materiais? Como garantir

a participação das crianças nessa construção diária? Os materiais precisam ser sempre apresentados da mesma maneira? O tempo destinado às propostas precisam ser todos cronometrados? Todas as crianças de um grupo precisam realizar as propostas ao mesmo tempo?

Refletir sobre o planejamento na educação infantil requer transgredir as amarras que por muito tempo estiveram presentes; definir o tempo em horas, minutos, separar as propostas de acordo com os momentos institucionais como a alimentação, a higienização, o descanso (quando há), dentre outras.

O relato sobre o evento que traz o questionamento das crianças sobre existir somente um dia para a novidade, possibilita a reflexão de como o cotidiano é atravessado pelo inesperado, pela espontaneidade infantil. Não se tratava de um projeto, mas de uma ação da rotina; as crianças teriam a possibilidade de levar seus objetos pessoais que, por sua vez, precisava ter a participação da família e demais adultos. Não se caracterizava, necessariamente, como um assunto de pesquisa/tema de estudo/projeto de trabalho, mas para aquele grupo era um debate urgente e significativo. Assim, reconhecer e legitimar as reivindicações das crianças também levar-se-ia em consideração a presença de um objeto de cada uma delas, diariamente. Conseqüentemente, seria necessário repensar o planejamento diário, seja para introduzir estes objetos nas experiências das crianças, seja na ampliação da comunicação com os demais adultos, uma vez que seria um movimento diferente das demais turmas da unidade escolar. Neste sentido, é possível questionar: o cotidiano na educação infantil escuta as solicitações das crianças, abraça os inéditos que as crianças reconhecem e reivindicam?

Barbosa (2013) nos auxilia a elucidar as questões pertinentes sobre a construção do planejamento na educação infantil, principalmente com relação ao tempo. A relação do tempo das crianças com o tempo cronológico, existe? Qual significância desta relação? A maior crítica é sobre a relação de produtividade sobre o tempo e a produção que se pode alcançar com ele; seu uso de maneira quantitativa, um movimento mercadológico. Sugere a compreensão do tempo para além de um marcador, do tempo cronometrado, do relógio, mas como condicionante da vida, das transformações e potencialidades:

(...) O tempo é a variável que imprimir movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. (BARBOSA, 2013, p. 215)

Desta forma, pensar o planejamento na/da educação infantil requer transgredir os marcos temporais que apenas registram os segundos, minutos e horas. A intensidade de uma proposta pode durar mais do que quarenta minutos, ou ainda, menos de dez minutos, quando se leva em consideração as manifestações das crianças e o significado para cada uma delas. Mais do que controlar e marcar o tempo cronológico, o cotidiano com as crianças da primeira infância precisa abranger, ou pelo menos se esforçar, para incluir a diversidade de movimentos trazidos pelas crianças com seus pares, dentro de seus grupos. Significa, portanto, que o profissional precisa estar atento às falas, relatos, manifestações das crianças que são sinalizadas ora pela fala, ora por gestos, ora pelos silêncios, ora de maneira direta, ora em seus pequenos grupos, entre outras formas de expressão encontradas pelas crianças para se comunicarem.

O planejamento precisa agrupar os interesses das crianças sobre seus projetos de trabalho, os assuntos que demonstram maior interesse enquanto grupo, como também os interesses individuais. Por isso, o tempo da infância precisa ser observado como um movimento único, distinto das demais categorias geracionais, por exemplo, a adolescência.

Cotidianamente, é preciso realizar combinados com o grupo de crianças sobre a ordem das propostas, como também respeitar os horários institucionais, por exemplo, hora do almoço. É necessário ter liberdade para decidirem, coletivamente, o momento do parque, a exploração de brinquedos e demais materiais diversos, as vivências em pequenos grupos, entre outros. Para além de escrever ou preencher uma tabela no quadro, construir a relação do uso, da passagem e da percepção do tempo de maneira qualitativa, para além da produção, a experimentação. Maria Carmem Barbosa (2013) também nos inspira a observar o tempo como um aprendizado para a mudança. Se em algum momento a educação infantil se articulou com tempo segmentados, é necessário repensar tal prática docente, o que requer a compreensão de que:

O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. Compartilhar a experiência do passado para, assim, pensar e projetar possibilidades para o futuro. (...) (idem, p. 215)

Dessa forma, a reflexão sobre o tempo, traz a importância de o planejamento se abrir para que o cotidiano possa compor a rotina. Dessa forma, a prática pedagógica pode ser construída por tempos que permitam estar com as crianças no tempo da experiência, da presença, do acontecimento. Nessa direção, nem tudo é possível de ser previsto, mas o/a professor/a cria as possibilidades a partir do olhar sobre o que é significativo às crianças no percurso da vida presente. Assim, as crianças participam das decisões do/a professor/a, ainda

que não de forma deliberada, pois as suas ações, reações, afetos, desejos, proposições são influentes nas decisões que o docente toma em relação ao grupo. A autora ainda nos leva a refletir sobre a importância de as crianças poderem vivenciar, participando, sobre a experiência com as distintas temporalidades: o passado, o presente e o futuro. Neste sentido, refletir junto ao grupo as proposições das experiências a serem vivenciadas, o que sugere que a construção coletiva do planejamento é a proposição mais acertada para que tenha significado para as crianças.

Um grupo para chamar de meu - Escolha do nome da turma

Fazer parte de um grupo requer compreender que muitos processos serão coletivos, precisam ser. As decisões tomadas, os combinados elencados sobre a convivência cotidiana, os assuntos que serão abordados e pesquisados, entre outros. Oficialmente, a SME/RJ designa códigos para nomear as turmas no sistema, por exemplo, uma turma de berçário pode ser descrita como EI-11, uma turma de maternal EI-21, já as turmas de pré-escola I EI 41 e pré-escola II como EI 51, modificando a numeração de acordo com o quantitativo de turmas em cada unidade escolar.

Com o objetivo de ampliar a relação de pertencimento à um grupo, assim como a construção do afeto e da identificação, é proposto as crianças do EDI citado, desde o ano de 2018, a escolha por um nome que irá identificar o grupo. Ao iniciarem o ano letivo, as crianças são observadas em suas movimentações, interesses, desejos, curiosidades, ou ainda é proposto pela professora um tema que seja de interesse do grupo, na verdade temas, no plural, identificando as diversas manifestações. A professora regente apresenta ao grupo sugestões de nomes, as crianças são convidadas a sugerirem também, e é realizado uma eleição. Cada criança vota no nome que é mais significativo naquele momento. O nome mais votado é eleito para identificar o grupo. Nesses momentos de diálogos, as crianças são incentivadas a expressarem suas ideias, interesses, desejos...

A proposta da escolha do nome para a turma pode ser associada ao evento 3, citado anteriormente, em que as crianças questionam o motivo de não “votarem” para escolha da direção escolar. Elas são escutadas pela docente que as auxilia a sustentar uma organização em que suas ideias para a escola são ouvidas. Essa prática delas escolherem os nomes das turmas se consolida como uma prática institucional, amparada na consideração da participação infantil. Além dela, as crianças, pelo evento das eleições, lembram que a participação deve ser constante;

está para além de práticas instituídas (apesar de sua grande importância), mas se refere a construção de uma nova cultura que não as coloca como depositárias de nossas ações.

A participação na escolha do nome da turma evidencia a potencialidade das crianças em opinarem e decidirem sobre assuntos que lhe são pertinentes. Mesmo quando não há abertura para decisões sobre a gestão, por exemplo, é necessário criar ações pedagógicas que garantam e legitimem a participação delas. É um movimento que só pode ocorrer com a participação das crianças, que propõe a construção de uma identidade para o grupo, que possibilita a criança se observar como parte de um coletivo, como também apropriar-se dessa relação de pertencimento à um determinado coletivo de pessoas.

2. 5 É caminhando que se faz o caminho...

Como nos inspira Freire (1996) é na construção da própria prática docente que nos transformamos, nos aperfeiçoamos, refletimos, transgredimos...

As observações e ações pedagógicas realizadas neste EDI sugerem que a participação das crianças seja um direito, uma obrigatoriedade legal, não uma concessão, mas a construção da prática cotidiana com as crianças, mais do que somente para elas.

Neste sentido, é possível apontar alguns movimentos para ampliar a garantia, ainda mais, da participação das crianças do cotidiano vivenciado por elas. A seguir, serão apontadas ações que coadunam para a ampliação da participação das crianças. É sabido que alguns limites são impostos, sejam o espaço físico, a disponibilidade de recursos financeiros ou mesmo pela rotina administrativa de uma unidade escolar. Contudo, a intenção de ampliar os movimentos de participação das crianças indica que a transformação é e sempre será o caminho mais indicado. Para além da manutenção, as mudanças. Neste sentido, Sarmiento (2005) nos ajuda a refletir que ao ouvir as crianças, em suas diversas manifestações, materializa-se, então, a ideia de uma cidadania ativa, de fato uma participação ativa. Sendo assim, quando a criança tem sua voz legitimada, a participação é concretizada, ela traz influências para o cotidiano, modificando os caminhos do projeto, alterando a prática pedagógica cotidiana na perspectiva de uma participação influente, que constrói e modifica a rotina. Portanto, esses conceitos trazem qualificação para a análise a partir dos eventos anteriormente narrados, como também nos inspiram a pensar as proposições que virão a seguir, que se colocam como perspectivas no caminho da garantia de uma cidadania ativa.

O uso do refeitório

As refeições são momentos diários na rotina da educação infantil. No EDI referido, são apresentados momentos como o desjejum, o almoço, o lanche, observados no ano letivo de 2022. Em horários diversos, fosse no turno da manhã ou da tarde, as crianças ocupam o espaço para se alimentarem. Os movimentos mais corriqueiros que envolvem a participação das crianças nesse momento da rotina, se referem à retirada dos utensílios como pratos, talhães, canecas, potes com alimentos, entre outros. Todas as crianças são incentivadas a retirarem seu alimento da bancada, que fica em uma altura propícia para esta movimentação. Contudo, a escolha e quantidade dos alimentos já é pré-estabelecida pelos adultos que as servem; sabe-se que existem recomendações e orientações sobre o quantitativo de alimentos oferecidos. Mas podemos questionar: e se as crianças tivessem a possibilidade de se servirem? E se tivessem a oportunidade de colocar em seus próprios pratos os alimentos? Que implicações essa possibilidade traria para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? O que elas teriam a dizer sobre isso? Para esta ação seria necessária toda uma organização para pensar os recipientes para os alimentos, bancada térmica, por exemplo, entre outras ações. Mas seria de grande aprendizado para as crianças a possibilidade de ampliação dessa participação; o contato com os alimentos, a aprendizagem da autonomia, da possibilidade de fazer escolhas, da percepção de seus desejos, da avaliação das quantidades, etc... Se a educação acontece atrelada a todos os momentos de cuidados cotidianos, cabe refletir sobre a educação que construímos nesses momentos de refeição, quando as crianças, mesmo as maiores, ainda estão dependentes dos adultos que decidem e agem por elas nesses momentos. Como os adultos podem contribuir na educação do gosto, desenvolvendo autonomia, segurança e responsabilidade nas crianças?

Um outro ponto sobre a alimentação diz respeito às crianças que não aceitam os alimentos, o que é informado e dialogado com as famílias, e aquelas que terminam de se alimentar antes do grupo. O que estas crianças poderiam fazer enquanto esperam o restante do grupo? Esta outra provocação sugere repensar o uso do espaço e do tempo durante o período em que são oferecidas as refeições. Será que seria possível ter objetos disponíveis para serem manipulados: livros, gibis, fantoches, brinquedos diversos, entre outros? Será que poderia ter um arranjo de não ter que ir todas as crianças da turma, ao mesmo tempo, ao refeitório? Que outros arranjos, entre as profissionais, o espaço e o tempo, poderiam ser construídos para que se respeitasse os diferentes ritmos das crianças nesse momento da alimentação? As crianças poderiam ser consultadas sobre essa questão?

Projetos simultâneos

Os projetos de trabalho são observados em todas as turmas do EDI. Cada grupo tem a possibilidade de dialogar, investigar, expressar, entre outras ações, a partir de um tema comum, por exemplo, a escolha do nome da turma que possibilita a curiosidade coletiva. Para além, há a possibilidade de investigar outros projetos de trabalho, seja através do convite das professoras regentes ou mesmo de todo o corpo docente. Movimentos que, de fato, ampliam as experiências das crianças em seus grupos.

É possível, então, observar que um interesse coletivo tem sua importância legitimada. Mas, e os interesses que escapam ao coletivo? E se ocorressem projetos simultâneos? Para além do nome da turma, ou um interesse coletivo, e se fossem trabalhados demais temas de interesse para além do coletivo, fossem criados pequenos grupos de trabalho? E se as crianças pudessem vivenciar diferentes pesquisas simultaneamente?

Esta proposição torna-se um grande desafio quando se pensa na disponibilidade de profissionais, como também pelo quantitativo de crianças em uma mesma turma. Mas é importante transgredir as amarras e limitações, principalmente para garantir que a participação e a escuta individual ocorram no cotidiano da educação infantil.

Interesses e desejos sobre os brinquedos e materiais pedagógicos

Qual o entendimento das crianças sobre o uso da verba escolar para compra de materiais? Será que elas são consultadas na hora de organizar uma lista de compras?

Anualmente, cada unidade escolar da SME/RJ recebe verbas para aquisição de materiais, como também para construção/reparação do espaço físico. São verbas de naturezas distintas, que exigem muitos passos para serem utilizadas. O tempo de liberação também é uma variante entre as unidades escolares, uma vez que existem procedimentos que não dependem somente da gestão escolar.

Contudo, fica um grande questionamento: as crianças são consultadas sobre os seus desejos e interesses para a aquisição desses materiais e objetos pedagógicos? Jogos, massa de modelar, material para atividades físicas, papéis variados, tintas, entre a enorme variedade. As crianças são ouvidas? Será que elas poderiam nos dar pistas de quais jogos seriam mais interessantes?

Dentre as proposições acima, esta pode ser observada como a mais desafiadora, uma vez que desejos infantis podem ultrapassar os limites e as possibilidades, seja pelo objeto de desejo ou mesmo por questões financeiras. Desta forma, ampliar o movimento de ouvir as crianças sobre a aquisição de materiais, vai além de dizer sim ou não para um pedido, mas

estabelece uma relação de respeito e comunicação sobre uma ação de rotina que é o uso da verba escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.

(Mia Couto)

Para além de concluir e finalizar, mas como forma de inspiração para os cotidianos da educação infantil, é urgente reconhecer a infância para além de um marco temporal, como bem propõe Mia Couto. É reconhecer que as crianças compõem uma categoria geracional de muitas sutilezas e miudezas que precisam ser observadas para além dos olhos, mas enxergadas através das relações de encantamento, afeto, respeito e confiança, que se estabelecem no cotidiano.

A participação infantil não é uma concessão, é um direito garantido em lei! É urgente reconhecer que as crianças são maioria em uma instituição que atende exclusivamente a educação infantil, só este dado deveria incidir sobre uma nova perspectiva da participação das crianças. Existem muitas possibilidades de ações e estratégias pedagógicas em um planejamento que podem e valorizam a participação infantil, contudo, é sempre necessário ampliar este movimento e a garantia da participação infantil como previsto em lei e nas discussões teóricas do campo da infância.

Inicialmente, se na minha experiência pregressa como estudante não consegui construir memórias nas quais minha participação era requisitada e valorizada, enquanto professora de educação infantil pude perceber que há possibilidades de transgredir uma lógica que muito se difundia, e ainda existe em alguns locais, na qual a criança é vista como receptora de informações e o adulto como o grande detentor do conhecimento.

É inegável que a educação infantil vem construindo uma luta política para sua valorização e caracterização. Muitos ainda são os desafios, mas é possível perceber que há ampliação de políticas públicas voltadas para a primeira etapa da educação básica, seja ao pensar espaços próprios para o atendimento às crianças, na elaboração de documentos oficiais reflexivos, na contratação de profissionais específicos, ou ainda com criação de leis que legitimam a participação das crianças em toda sociedade.

As experiências vivenciadas no referido EDI nos levam a compreender de que a participação é, de fato, uma construção diária, com a participação dos diferentes atores que compõem a educação infantil, principalmente as crianças. É possível perceber também que a participação infantil é uma junção de fatores, não se dá apenas através da criação de leis ou documentos, como também é necessário a formação em serviço para os profissionais, diálogo constante com as famílias e/ou pessoas que cuidam das crianças na primeira infância, como também uma mudança de paradigma, que coadunem com a compreensão de que a criança está em constante movimento, com a valorização das potências das crianças, não apenas receptiva, não apenas em falta.

Desta forma, assumir a educação infantil como um momento de experimentações, de vivências, de escuta afetiva, diálogos, significa pensar o cotidiano COM as crianças. É pensar em uma Educação Infantil repleta de movimentações. Para além de estar fixo em uma mesa e sentado em uma cadeira, construir espaços convidativos nos quais as crianças possam realizar suas próprias investigações. É reconhecer que as crianças se comunicam de diversas formas: verbalmente ou através de gestos, até mesmo dos olhares. Reconhecer também a diversidade nos processos de desenvolvimento, cada criança tem a sua forma de interagir. É legitimar as emoções/sentimentos das crianças que estão em um processo de descoberta da identidade/preferências/personalidade. É ocupar os diferentes espaços da unidade escolar para além da sala de referência. É repensar sobre conceitos como infância, criança e muitos outros que fazem parte do cotidiano da educação infantil contemporânea. Transgredir os espaços físicos, repensar na estrutura de organização dos espaços, refletindo sobre conceitos de ambiências pedagógicas, a diversidade de materiais, em um movimento coletivo com as crianças, legitimando a participação delas.

Outro ponto de suma importância é pensar que quando falamos de crianças automaticamente pensamos em suas famílias, ou pessoas que realizam o papel de cuidar delas. Não existe processo de participação significativo e respeitoso sem levar em consideração a relação entre as crianças, suas famílias ou pessoas que realizam esta função de cuidado, com as unidades escolares. Estreitar vínculos, ouvir os anseios, orientar e acolher as dúvidas e inseguranças e incentivar a participação desses adultos em cada momento da criança são movimentos urgentes em todos os grupamentos de toda educação infantil.

Este trabalho procura ressaltar práticas pedagógicas vivenciadas por mim, enquanto docente, como também as práticas institucionais, que orientam as práticas dos demais professores, em um espaço de educação infantil carioca. Desta forma, os relatos trazidos ilustram a potência da participação infantil, uma perspectiva que é defendida pelos documentos

orientadores e podem contribuir como exemplos para a construção da rotina de muitos professores. As experiências observadas na instituição permitiram identificar que existe a legitimação da participação das crianças na construção do trabalho pedagógico, que este movimento traz significância para as interações das crianças entre seus pares e os adultos. Contudo, algumas proposições sobre as práticas são destacadas com objetivo de transcender, ampliar a relação da participação das crianças durante os tantos momentos distintos da rotina, por exemplo, os momentos das refeições e as escolhas dos temas a serem vivenciados.

A escuta da criança é um movimento necessário para a prática docente, conforme as DCNEIs e os apontamentos de Sarmiento, que entendem a participação como um conceito inerente à infância e primordial para a elaboração do currículo da educação infantil. Para tal, esta pesquisa se coloca como possibilidade de contribuição para a construção de uma docência comprometida com os direitos das crianças e de uma cultura de maior escuta e participação infantil, identificando assim que este tema se faz necessário nos mais diversos campos de pesquisa. Segue com o objetivo de referendar reflexões que abarquem uma perspectiva na qual a criança seja vista como sujeito de tamanha importância para a sociedade, principalmente que seja observada como sujeito de maior participação na educação infantil. Compreende-se, então, que o cotidiano da educação infantil é repleto de minúcias, desafios, riquezas, e que as crianças possuem potencialidade para participarem de todo e qualquer movimento de uma unidade escolar.

Neste sentido, este trabalho potencializa a minha prática como docente da educação infantil e me provoca olhar a prática da instituição a partir de uma perspectiva questionadora. Indagações que podem inspirar demais profissionais da infância e trazer novos temas de estudo que dialogam com a perspectiva da participação infantil, por exemplo, democracia e formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **A complexidade da participação das crianças na educação infantil**. Perspectiva. Florianópolis – set/dez., 2014. p.1127-1139.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância**. In *Leitura: teoria e prática*, Campinas, nov. 2013.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo: Antologia**. Editora Alfaguarra, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24/09/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27/09/2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, DCNEIs 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 01/10/2022.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm . Acesso em: 30/09/2022.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa ao brincar ao “faz de conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, 2002, p. 113-134.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, (orgs.). **As Cem Linguagens da Criança A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância** - Editora Artmed, Porto Alegre, 1999.

_____ **As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação – volume 2**. Editora Penso, Porto Alegre, 2016.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, editora: Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Carioca para a Educação Infantil (2020)**. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884555/4268548/EDUCACAOINFANTIL.pdf>. Acesso em 24/09/2023.

RIO DE JANEIRO. **Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – Modelo conceitual e estrutura (2010)**. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>. Acesso em: 12/11/2022.

RIO DE JANEIRO, **Material reflexivo da circular: E.SUBE.CPI.GIN.02/2022**. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14123860/4357302/CIRCULAR02E.SUBE.CPI.GIN.pdf>. Acesso em 18/04/2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal, **Comunicação apresentada no congresso educação e democratização** – 2 e 3 de maio de 2007, Aveiro – PT.

SARMENTO, Manuel. **Crianças: educação, culturas e cidadanias activa – refletindo em torno de uma proposta de trabalho**, 2005. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Políticas públicas e participação infantil**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Braga/Portugal). Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, 2007, 183-206.

Sarmento, Manuel, **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, in M.J. Sarmento, e A. B. Cerisara, (Coord.), Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto. Asa. (9-34), 2004.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Editora Civilização Brasileira, 2021.

SOARES, Natália Fernandes. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação**. ZERO-A-SEIS v. 7 n. 12 (2005): (JUL./DEZ. 2005).

VYGOTSKI, Lev Semiovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991. 4ª edição brasileira.