Universidade do Minho
Instituto de Educação

Leonardo José Freire Cabó Martins

Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um caso

novembro de 2025

Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um caso

Leonardo José Freire Cabó Martins

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Leonardo José Freire Cabó Martins

Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um caso

Tese de Doutoramento em Cotutela
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente
e da
Professora Doutora Ruth Maria de Paula Gonçalves

novembro de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AGRADECIMENTOS

Às Profas. **Maria Cristina Cristo Parente e Ruth Maria de Paula Gonçalves**, pela generosidade e cuidado com a qual me acolheram e pela disponibilidade em orientar este trabalho!

À minha mãe, **Kátia Rejanne Freire Cabó**, e aos meus irmãos, **Jr. Cabó, Felipe** e **Thierry**, pelo respeito, cuidado e admiração.

À **Higo Lima, Mikaela Maia** e **Karen Moraes**, por todo cuidado e afeto construídos ao longo dos anos de amizade.

À **Wanna Carla Ramos, Raquel Sousa Valois, Karina de Fátima Gomes**, **Milena Kate, Júnior Silva, Rosângela Ribeiro, Alice Santos, Marcela Vieira, Aline Remígio, Alana Vieira, Sérgio Freire, Jéssica Menezes, Carla Andréa Silva, Neto Damasceno, Flávia Lorene Sampaio, Débora Franciscchini Boian, Indira Fernando, Diná Souza da Silva, Daniele Guerra, Rosa Brito, Bruna Cavalcante, João Antônio de Sousa Lira** e **José Claúdio Lira Neto** pela amizade, companheirismo e cumplicidade.

Às **crianças do Grupo III, as/aos Professoras/res, Direção, Coordenação Pedagógica e toda equipe educativa** participantes da pesquisa pela oportunidade de aprender com cada uma/um de vocês.

Ao Prof. **Fernando José Fraga de Azevedo**, vice-presidente do Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMinho), por toda a atenção e cuidado.

Ao Prof. **José Airton de Freitas Pontes Junior**, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a **Maria Jonelma Lemos Marinho**, Secretária do PPGE, por toda atenção, apoio e cuidado.

À **Geraldo Pereira Neves**, **Teresa Rodrigues Maia** e a Profa. **Fátima Martins** *in memoriam*.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Formação de Educadores de Infância para a Transformação do Ambiente Educativo na Educação Pré-Escolar: Estudo de um Caso

RESUMO

A Tese adota como objetivo geral compreender as relações entre a formação e desenvolvimento profissional e a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar. A partir deste, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas em uma Instituição de Educação Infantil da cidade de Floriano – PI/Brasil; b) Analisar as oportunidades de participação na organização do ambiente educativo oferecidas às crianças de 05 anos e 11 meses e 06 anos de idade na Pré-Escola; c) Compreender o papel da documentação pedagógica nos processos de formação e desenvolvimento profissional de professoras/es da Educação Infantil; e, d) Sugerir caminhos para o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, com foco na ampliação das oportunidades de participação das crianças na Educação Pré-Escolar. A investigação, de natureza qualitativa, configura-se como um estudo de caso instrumental. Os dados obtidos a partir das observações, registros e documentação, bem como das entrevistas com professoras/es e demais agentes educativos, evidenciam como são construídas e ampliadas as oportunidades de participação de um grupo de crianças na Pré-Escola. Além disso, anunciam quais os espaços onde as crianças podem exercer o direito à participação, seja na escolha sobre os materiais com os quais desejam brincar, as atividades que farão no tempo livre, as interações com os pares, mas também perceber como elas se adaptam, respeitam e constroem regras sociais, desenvolvem autoconfiança e competência para participar das decisões sobre sua vida e sobre a vida do grupo, seja na Sala Referência, no Refeitório, na Biblioteca ou mesmo no Pátio, contribuindo para sustentar a defesa de uma Pedagogia Participativa, ancorada nos direitos da criança, na escuta como base da ação docente, e na construção de ambientes educativos mais sensíveis, democráticos e co-construídos, reafirmando a participação como princípio ético e político fundamental para o aprofundamento da dimensão democrática da Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança; Educação Pré-Escolar; Formação inicial e continuada de professores; Organização do ambiente educativo.

Training of Early Childhood Teachers or the Changing of the Educational Environment in Preschool Education: A Case Study

ABSTRACT

The thesis focuses on the relationships between teacher training and professional development, and the organization of the educational environment in Preschool Education. Thus, we present the following objectives: a) to examine the theoretical and methodological foundations that guide the organization of pedagogical work with young children in an Early Childhood Education Institution in the city of Floriano, Piauí, northeastern Brazil; b) to analyze opportunities for children's participation in organizing the educational environment provided to children aged 5 years and 11 months and 6 years old in Preschool; c) to explore the role of pedagogical documentation in the training and professional development processes of Early Childhood Education teachers; and d) to propose ways to strengthen initial and continuing teacher training, with a focus on expanding opportunities for children to participate in Preschool. A qualitative investigation structured as case study. The data obtained from observations, records, and documentation, as well as interviews with teachers and other educational agents, demonstrate how opportunities for participation are being constructed and expanded for a group of children in Preschool. Furthermore, they highlight the spaces where children can exercise their right to participate, whether in choosing the materials they want to play with, the activities they will engage in during their free time, or in interacting with peers. They also demonstrate how they adapt, respect, and establish social rules, developing self-confidence and competence to participate in decisions about their lives and the lives of the group, whether in the Reference Room, the Cafeteria, the Library, or the Playground. This thesis contributes to supporting the defense of Participatory Pedagogy, anchored in children's rights, with listening as the basis of teaching, and the construction of more sensitive, democratic, and co-constructed educational environments. This reaffirms participation as a fundamental ethical and political principle for deepening the democratic dimension of Early Childhood Education.

Keywords: Child; Preschool Education; Initial and continuing teacher training; Organization of the educational environment.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii
AGRADECIMENTOS iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv
RESUMO v
ABSTRACT vi
ÍNDICE GERAL vii
ÍNDICE DE FIGURAS x
ÍNDICE DE QUADROS xii
LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS xiv
DEDICATÓRIA xvi
APRESENTAÇÃO 1
INTRODUÇÃO 8
CAPÍTULO 1 15
A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 15
1.1. Educação e desenvolvimento humano 15
1.2. A periodização do desenvolvimento humano 21
1.2.1. Atividade principal e o processo de desenvolvimento da crianç 25
1.3. A organização do meio e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança 30
1.4. A entrada da criança na Escola 36
CAPÍTULO 2 42
DOS JARDINS DE INFÂNCIA AOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL 42
2.1. O processo de institucionalização da Escola e o atendimento às crianças no Brasil 42
2.2. A produção de uma proposta curricular para a Educação Pré-Escolar 52
2.3. A criança como sujeito histórico e de direitos 58
2.4. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A participação como direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança 64
2.4.1. Significados e sentidos da participação das crianças na Educação Pré-Escolar 68

CAPÍTULO 3 78

OS CAMINHOS E O CONTEXTO DA PESQUISA 78

3.1. O contexto e as escolhas 78

3.1.1. O contexto de investigação e os sujeitos participantes da pesquisa 81

3.2. Os espaços da Instituição 92

3.2.1. A Sala Referência do Grupo III 93

3.2.2. O refeitório 97

3.2.3. A Biblioteca 99

3.2.4. O pátio 101

3.3. As questões éticas da pesquisa 103

3.4. O *design* de investigação 106

3.5. O Estudo de Caso 107

3.5.1. Os instrumentos de recolha de dados 111

3.5.2. Procedimentos de coleta de dados 113

3.5.3. A observação, registro e a documentação do cotidiano do trabalho com as crianças: Os episódios e as cenas 114

3.5.4. As entrevistas 119

3.6. Análise e interpretação dos dados 120

3.6.1. A análise de conteúdo 120

3.7. O Programa de Formação 124

CAPÍTULO 4 125

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O COTIDIANO DAS CRIANÇAS DO GRUPO III 125

4.1. As crianças, os contextos e as oportunidades de escuta, diálogo e participação na organização do ambiente educativo 126

4.2. EPISÓDIO 1 – "*VAI DE UM EM UM!*" – o que nos revela a observação dos espaços externos à Sala Referência? 127

4.3. EPISÓDIO 2 – "*NÃO! ESTOU OCUPADO! VOU TERMINAR MEU DESENHO!*" A escuta e os diálogos das/com as crianças 133

4.4. EPISÓDIO 3 - "*SAPATOS, COMIDAS E COSTUMES*" – O trabalho por projetos como eixo estruturante do trabalho com as crianças 137

4.4.1. CENA 1: “A GENTE NÃO VAI FAZER UM BOLO PARA ESTRUIR! A GENTE VAI FAZER PARA O PIQUENIQUE!” 148
4.4.2. CENA 2: “EU CONSULTO ELE! DEIXA EU BRINCAR!” As negociações criança-criança ... 158
4.5. EPISÓDIO 4 - “PARA MUITO ALÉM DO TEMPO DE RELÓGIO”: O tempo das crianças 162
4.5.1. CENA 1 – “*TIA, EU QUERO ESSES!*” As oportunidades de escolha oferecidas às crianças 162
4.5.2. CENA 2 – “*EU QUERO BRINCAR HOJE!*”: Os acordos crianças-adultos..... 166
CAPÍTULO 5.....174
A PERSPECTIVA DAS/OS PROFESSORES E AGENTES EDUCATIVOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....174
5.1. A organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar..... 176
5.1.1. Concepções sobre o ambiente educativo..... 176
5.1.2. Dimensões da criação de um ambiente educativo na Educação Pré-Escolar: A organização dos espaços, tempos, materiais e interações..... 180
5.2. Autonomia, participação e envolvimento das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar 191
5.2.2. Oportunidades de descobertas, experimentações e investigação..... 194
5.3 Documentação Pedagógica e planejamento da ação educativa na Pré-Escola 196
5.3.1 As relações entre observação, registro, documentação e o planejamento da ação educativa na Pré-Escola..... 197
5.3.2. (Re)organização do ambiente educativo a partir de observáveis: planejamento, autoridade e hierarquia. 200
5.4 A formação de educadores de infância para a transformação do ambiente educativo..... 201
5.4.1 As oportunidades de formação/trabalho em cooperação 201
5.4.2. Desafios à organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar 203
CONSIDERAÇÕES FINAIS 207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 212
APÊNDICES.....229
I Solicitação de Anuência Institucional..... 230
II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professoras/es e demais agentes educativos..... 233

III Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais, mães e/ou responsáveis legais.. 238
IV Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) 243
V Termo de Autorização de uso de imagem, voz e respectiva cessão de direitos 249
VI Exemplo de Notas de Campo 251
VII Quadro: Categorias, subcategorias e categorias emegentes construídas a partir da análise das entrevistas 258
VIII Roteiro de Entrevista 261
IX Exemplo de transcrição de Entrevista 264
ANEXOS.....272
I Exemplo de planejamento da Professora 273
II Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CAFS/UFPI) 276

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. As crianças participantes da Pesquisa. 87
Figura 2. Planta baixa da Sala Referência do Grupo III.....94
Figura 3. Quadro branco/Área e Suportes para escrita, instrumentais utilizados para regular as atividades do Grupo como calendário, suportes com números (0 a 9) e letras (alfabeto 95
Figura 4. Móveis de madeira (suportes para pastas individuais das crianças/Cadernos de desenho, jogos, dentre outros).....95
Figura 5. Mesas de trabalho de uso coletivo.....96
Figura 6. Espaço de leitura e descanso; Espelho e Móveis de madeira para materiais diversos 96
Figura 7. Mesas de trabalho coletivo; Quadro de informes; e, Suportes de madeira para exposição das produções realizadas pelas crianças nas atividades de Trabalho por Projeto, dentre outras.....97
Figura 8. Planta baixa do Refeitório.....98
Figura 9. Momentos de alimentação no Refeitório 99
Figura 10. Planta Baixa da Biblioteca 100
Figura 11. Crianças sentadas brincando com objetos diversificados (Tablado e arara com roupas) .. 101
Figura 12. A escolha dos livros 101
Figura 13. Planta baixa do Pátio 102

Figura 14. Atividades no Pátio 103
Figura 15. A brincadeira no pátio 127
Figura 16. As brincadeiras de papéis sociais 128
Figura 17. Davi desenhando 135
Figura 18. João desenhando 135
Figura 19. Cartaz: Curiosidades das crianças sobre os sapatos 138
Figura 20. Investigação sobre o tamanho do pé do professor/professora. 139
Figura 21. Livros de Histórias sobre o tema do Projeto. 140
Figura 22. Sapatos produzidos pelas crianças 141
Figura 23. Cartaz – Campanha dos calçados 142
Figura 24. Discussão em grande grupo sobre as atividades do Projeto dos Sapatos e sobre a doação dos calçados 144
Figura 25. Sapatos doados para a Campanha 144
Figura 26. Caixa de papel com a identificação do Projeto, do Grupo e informações sobre a Campanha de Doação de calçados 145
Figura 27. Os sapatos de Maria Clara 146
Figura 28. Os sapatos de Alice 146
Figura 29. Lanche no refeitório 147
Figura 30. Os ingredientes e os instrumentos de medida 152
Figura 31. A construção da receita 153
Figura 32. Dário, Rafael, Clarice e Sofia escrevem a lista de ingredientes da receita 153
Figura 33. Alfabeto (suporte para escrita da receita) 154
Figura 34. Lista de ingredientes da receita do bolo (Clarice). 155
Figura 35. Pesando os ingredientes do bolo 156
Figura 36. Preparando a receita do bolo 156
Figura 37. Colocando o bolo no forno com a ajuda de Dona Raquel 157
Figura 38. Servindo o bolo para as crianças 157
Figura 39. Jogo de cartas produzido com os desenhos dos sapatos 158
Figura 40. O jogo de cartas entre Pedro e Clarice. 159

Figura 41. As crianças e os livros 163
Figura 42. Sofia escolhendo os livros 164
Figura 43. A seleção de livros de Sofia 165
Figura 44. A escolha de Davi 166
Figura 45. O início da atividade de pintura das cabaças 167
Figura 46. A pintura – inicial, de Maria Clara 168
Figura 47. A estratégia de Maria Clara 169
Figura 48. Davi pintando a cabaça 170
Figura 49. Clarice ajudando Davi a finalizar a pintura da cabaça 170

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Estrutura geral da atividade segundo Leontiev (1978) 22
Quadro 2. Periodização do desenvolvimento psíquico 27
Quadro 3. Sujeitos participantes da Pesquisa 86
Quadro 4. Perfil formativo e Área de atuação profissional das/os professoras/es e agentes educativos participantes da pesquisa 89
Quadro 5. O *design* da investigação 106
Quadro 6. Instrumentos de produção de dados 111
Quadro 7. Critérios para seleção dos Episódios e Cenas 116
Quadro 8. Categorias e Subcategorias implicadas na construção do roteiro de entrevistas 118
Quadro 9. Entrevistas 120
Quadro 10. *Unidades de Registro (Indicadores - Frequência de palavras)* 121
Quadro 11. *Codificação inicial e identificação de unidades de significado* 122
Quadro 12. EPISÓDIO 1 – O QUE NOS REVELA A OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO EXTERNO À SALA REFERÊNCIA? 129
Quadro 13. EPISÓDIO 2 – "*NÃO! ESTOU OCUPADO! VOU TERMINAR MEU DESENHO!*" A ESCUTA E OS DIÁLOGOS DAS/COM AS CRIANÇAS 136
Quadro 14. Cardápio da Semana 147

Quadro 15. EPISÓDIO 3: "*SAPATOS, COMIDAS E COSTUMES*" – O trabalho por projetos como eixo estruturante do trabalho com as crianças..... 159

Quadro 16. EPISÓDIO 4: "*PARA MUITO ALÉM DO TEMPO DE RELÓGIO*": O tempo das crianças..... 171

Quadro 17. Categorias, subcategorias e categorias emergentes 175

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFS	*Campus* Amílcar Ferreira Sobral
CEB	Censo da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGC	Comitê Gestor de Crise
CH	Centro de Humanidades
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNC	Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
COVID-19	*Coronavirus Disease*
DNCr	Departamento Nacional da Criança
E.V.A	Espuma Vinílica Acetinada/Acetato-Vinilo de Etileno
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IC	Iniciação Científica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IE	Instituto de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência a Infância
LaPOpE	Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MA	Maranhão

MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEB	Secretaria de Educação Básica
SARS-COV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UM	Universidade do Minho
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

DEDICATÓRIA

"Mãe descobri que o tempo para
E o mundo não separa

o meu coração do teu
Eu sei que essa coisa rara
aumenta, desassossega, mas para
Quando o teu tempo é o meu

[...]

Mãe canta com vaidade
Porque já tenho idade pra saber
Que em verdade

em cada verso teu
Onde tu estás estou eu

Se pudesse mandar no mundo
Parar o tempo à minha vontade
Pintava teu coração com as cores da felicidade
Em cada gesto teu
Está teu coração no meu

[...]

Mãe, Composição Martim Nunes Ferreira e Miguel Correia

À minha mãe, **Maria Neusa Martins Fernandes**, minha oração mais forte, meu amor mais puro e a minha vida inteira, por suportar bravamente minha ausência por todos esses anos morando longe de casa, por ser fonte de amor, respeito e cuidado. Obrigado por todos os sacrifícios, pelo amor incondicional e por toda a dedicação. "Mãe, faz café! Eu chego já!" Te amo!

À minha bisavó, **Maria Rodrigues**, *in memoriam*, por todo amor e admiração.

APRESENTAÇÃO

É a partir de um convite-provocação, feito por Ailton Krenak, líder indígena brasileiro, em um de seus discursos, que ouso iniciar o movimento de apresentação desta tese recuperando o lugar da escrita da vida-profissão no meu processo de educação-formação e discorro sobre esse tempo passado-presente enquanto direito de contar a minha história em primeira pessoa, de modo que a minha voz possa ecoar e que o(s) lugar(es) de onde eu venho, e os caminhos que percorri, possa(m) ser reconhecido(s) e valorizado(s).

Escrever essa apresentação é dizer do todo indivisível que constitui o que eu sou-quem eu sou. Me comprometer em narrar tudo isso constitui-se um ato de coragem, uma vez que recuperar elementos da memória – não apenas da infância, mas de todo o percurso vivido, constitui um imenso, e por vezes, doloroso, desafio. Apesar disso, sei, e reconheço os limites dessa escrita, e as dores que dela emergem, mas me comprometo, como afirma Conceição Evaristo, em *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016).

> Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso acrescenta. O real vivido fica comprometido. E quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência (Evaristo, 2016, p. 7)

Poucas vezes me comprometi em escrever sobre o que a memória manteve conservado. Apesar disso, é preciso dizê-lo e me comprometer com a construção de um outro amanhã, como diz Krenak (2000), sem deixar que outras pessoas possam assumir essa função por mim.

Recuperar elementos da minha história de vida é dizer do alicerce que sustenta a minha construção enquanto sujeito-homem-professor, e dar importância e respeito às coisas que, para muitos, podem parecer desimportantes, como diria Manoel de Barros (2008), no poema "*O apanhador de desperdícios*". Aprendi, como o autor, a dar respeito às "coisas desimportantes" e aos "seres desimportantes".

A apresentação dos elementos da nossa formação e atuação profissional junto à área de Educação Infantil talvez fossem suficientes para afirmar o compromisso que nos motiva a escrever uma tese sobre a formação de educadores de infância e a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar, mas a este é preciso acrescentar elementos da vida-vivida por entender que eles

constituem, também, parte indissociável do que somos-pensamos-fazemos e das escolhas que fizemos ao longo desse percurso.

Para falar sobre essas motivações é fundamental ainda recuperar elementos da nossa história de vida-educação-formação e as marcas das experiências-vivências construídas desde os muros da Escola de Educação Infantil até a entrada na Universidade, este último não apenas como estudante, mas, e sobretudo, como professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tudo isso é o que nos compõem, e que faz de nós o que-quem somos!

Recuperar esses elementos da vida-vivida, e as memórias que marcam nossa história de vida-educação-formação, não é apenas voltar em espaços-tempos-lugares importantes, mas uma das muitas formas de reafirmar, também, os motivos pelos quais escolhemos a profissão professor e as lutas pelas quais decidimos que *'vale a pena lutar'*.

Venho de um espaço-tempo-lugar em que estudar, como afirma Brecht (2007), era tarefa fundamental para "*ser alguém na vida*". A luta-busca-desejo incessante para me constituir enquanto esse "*alguém na vida*" me trouxe até aqui e, em larga medida, me deu forças para não desistir – mesmo tendo desistido várias vezes. Por muitas vezes foi preciso reorganizar o caminho, tentando não me perder. Por isso, peço-lhes licença para citar Brecht (2000, p. 269), uma outra vez, em "*Louvor ao estudo*".

Estuda o elementar: para aqueles

cuja a hora chegou não é nunca demasiado tarde.

Estuda o abc. Não basta, mas estuda. Não te canses.

Começa. Tens de saber tudo.

Estás chamado a ser um dirigente.

Frequenta a escola, desamparado!

Persegue o saber, morto de frio!

Empunha o livro, faminto! É uma arma!

Estás chamado a ser um dirigente.

Não temas perguntar, companheiro!

Não te deixes convencer!

Compreende tudo por ti mesmo.

O que não sabes por ti, não o sabes.

Confere a conta. Tens de pagá-la.

Aponta com teu dedo a cada coisa

e pergunta: "Que é isto? e como é?"

Estás chamado a ser um dirigente.

Cito Brecht (2000), e ao fazê-lo, ouço as palavras da minha mãe, uma mulher negra, viúva, nascida no ano de 1940, semianalfabeta, auxiliar de serviços de uma Escola Pública do interior do Estado do Ceará, quando, todos os dias, reafirmava, a mim e ao meu irmão, seus filhos-netos, a necessidade, o sentido e o significado da Escola, e do estudo.

O elementar, para os filhos dos trabalhadores, como diz o autor, e reafirmara minha mãe mesmo "*sem ter estudo*", passava - e ainda passa, ao nosso modo de ver, pela apropriação dos conhecimentos históricos, culturais, políticos e sociais construídos pela humanidade ao longo do seu processo de desenvolvimento (Saviani, 2020).

Concluir o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, era a única exigência que minha mãe nos fazia (tanto a mim quanto ao meu irmão mais velho). Apesar disso, sabíamos que era preciso, além da conclusão da Educação Básica, ir além, mas não havia cobranças quanto a isso. Minha mãe não conhecia muita coisa para além do quintal da nossa casa, dos muros da Escola onde trabalhava ou da cidade para onde mensalmente se deslocar para receber seu salário.

A casa de taipa construída no final do terreno de meus avós, o trabalho árduo na lavoura de feijão e milho, a escassez de água, o café da manhã acompanhado de farinha de xique-xique e as roupas feitas de sacos de açúcar são lembranças que marcam sua a vida, sobretudo sua infância, mas há muitas outras marcas que estão em seu corpo queimado pelo sol.

A exigência tácita que a impunha a ajudar a criar os 09 irmãos mais novos lhe negou a oportunidade de estudar e de conhecer outros lugares. De todos os seus irmãos/irmãs, apenas uma das minhas tias concluiu o Ensino Superior. Assim, não apenas para ela, mas para todas/os da minha

família, ingressar na Universidade não parecia ser, sequer, uma possibilidade, afinal, as possibilidades de acesso e apropriação ao conhecimento científico e à cultura, são mais difíceis para os filhos dos trabalhadores[1].

É com ela – minha mãe, que aprendemos a acordar cedo, trabalhar árdua e honestamente e lutar por uma vida digna, afinal, assim como a quase totalidade dos filhos de trabalhadores brasileiros, não nos sobrou heranças ou privilégios. O sistema de produção de riquezas privatizou não apenas nosso trabalho, mas também o direito ao acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, impondo grandes limites aos filhos dos trabalhadores.

Se, como afirma Fernando Pessoa (1993), "*Há uma razão singular (?) em tudo que fazemos*", em nosso caso, essa razão singular era a luta pelo direito de poder ter acesso ao conhecimento, e isso passava pela ampliação das oportunidades de estudo – sem qualquer romantização das dificuldades que entravam esse processo.

O ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)/Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano de 2005, e as oportunidades de desenvolvimento de Pesquisa de Iniciação Científica (IC)[2], me fizeram ousar ir além, e desejar – e ser, professor da Universidade Pública. A oportunidade de participar de Projetos de Iniciação Científica (IC), financiados pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) destacam-se nessa trajetória por ampliarem nossas oportunidades de formação e desenvolvimento, a partir da pesquisa e da produção científica durante o curso de graduação.

O ano de 2010 marca o início de nossa atuação no Ensino Superior, e nas atividades junto a área de Educação Infantil e Educação Especial, nas Disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e Educação Especial, e na orientação e supervisão do componente curricular Estágio Supervisionado, tanto em Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo desses anos de atuação em atividades de orientação e supervisão nas Escolas de Educação Básica, o que presenciamos, além do sucateamento das Instituições públicas, da falta de recursos, da necessidade de ampliação dos espaços físicos, dos mobiliários, dos jogos e brinquedos, é

[1] Quando analisada a partir de uma leitura interseccional de gênero, raça e classe social a problemática do acesso a Universidade ganha dimensões ainda maiores (Akotirene, 2019).

[2] Ao longo do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2005-2009) participei de Projetos de Iniciação Científica desenvolvidos sob orientação da Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (FAFIDAM/UECE), intitulado "*Universalizar o ensino e reproduzir o capital: Os fundamentos do Movimento de Educação para Todos na perspectiva da crítica marxista*", e da Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Centro de Humanidades – CH/UECE), intitulado "*Atividade e Formação do Ser Social: Quando os trabalhadores são alunos*", ambos financiados pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

uma imensa dificuldade das professoras[3] em pensar a organização do ambiente educativo a partir da escuta, do diálogo, da participação das crianças e, sobretudo, desvincular a ação educativa de tarefas de pintar, cortar, colar e escrever, próprias dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobram cadeiras, mesas, tarefas... As salas referência, além de serem bastante pequenas, estão lotadas de cadeiras grandes de madeira ou de polietileno, organizadas em filas, em forma de "U" ou em semicírculos. Faltam jogos, brinquedos e brincadeiras! Faltam espaços e oportunidades de escuta, diálogo e participação, de modo a possibilitar que as crianças possam decidir sobre o que querem ou não fazer durante todo o tempo que habitam as Instituições de Educação Infantil.

O tempo, é importante dizer isso, está todo cronometrado/fatiado, como a própria rotina das Instituições nos informa. Soma-se a isso um volumoso número de tarefas fotocopiadas em folhas de papel A4, uma para cada "*tempo do relógio*", de modo a ocupar todas as manhãs ou tardes das crianças, todos os dias, ao longo de 200 dias letivos.

As paredes estão decoradas com instrumentais de frequência, calendários, marcadores de tempo, nomes, números (de 0 a 9) e letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas) confeccionados em E.V.A no início de cada semestre letivo pelas professoras ou mesmo por pessoas externas às Instituições e que se dedicam a produzir esses materiais em épocas bastante específicas do ano – fevereiro e julho, geralmente, dado que os dois meses antecedem o início das atividades nas Instituições Escolares. O contato físico com o natural é cada vez mais indireto e limitado a ocasiões especiais (Tuan, 1980).

Há cantinhos de leitura de histórias – pouquíssimos habitados pelas crianças, há o cantinho da disciplina – quando não, há uma girafa, em papel, que avalia o comportamento das crianças a partir das chamadas "*habilidades socioemocionais*". A rotina, engessada, não permite momentos para pausas, descanso ou mesmo para a observação cuidadosa da beleza, da provocação e da potência daquilo que "acontece todos os dias e volta a acontecer a cada dia" (Perec, 1989, s/p)[4].

[3] Utilizamos aqui no feminino por ser esta uma profissão marcada historicamente pela presença feminina. Se durante a monarquia, os homens eram os grandes responsáveis pela instrução, e tudo o que era feminino se restringia aos lares, no período republicano, a expansão da escolarização criou uma demanda por professores, mas as precárias condições de trabalho das instituições de ensino, os baixos salários e o *status* social do ofício afastaram os homens das salas de aula, consolidando-a como ocupação 'feminina' (Sforni, 1996). Para Sforni (1996), o processo de feminização do magistério teve como consequência a precarização da carreira docente, salários reduzidos, falta de reconhecimento intelectual e a perpetuação de estereótipos de gênero. "A associação entre mulheres e docência foi justificada por discursos que vinculavam características 'naturais' femininas (paciência, maternidade) à educação de crianças, mascarando interesses econômicos de Estados e elites" (Sforni, 1996, p. 78). O crescente processo de industrialização deslocou os homens para o ensino de aprendizes de faixas etárias mais elevadas, bem como para cargos de gestão, com melhor remuneração e prestígio (Ferreira e Carvalho, 2006).

[4] Perec, G. (1989). **L'Infraordinário**. Paris: Le Seuil.

A rotina não pode ser quebrada, "*as crianças precisam se apropriar do alfabeto e dos números*", afinal, muitos grupos de crianças pequenas já passam por avaliações no final do ano letivo[5]. É preciso seguir rigorosamente o que determinam as Secretarias Municipais de Educação (SMEs). É preciso ainda que os livros didáticos cheguem ao final do ano com a '*capa batida'* [6]*,* dizem as professoras. *Sim! Em muitos Estados há livros didáticos para o trabalho com as crianças na Educação Infantil!*

A organização das Instituições de Educação Infantil, apesar de apresentarem espaços externos imensos, com árvores, mata típica da Região onde se localizam, não permite que as crianças tenham qualquer contato com a natureza. "*Elas precisam voltar para casa com suas roupas limpas!"* ou *"Os pais reclamam quando as crianças se sujam!*" são frases comumente ouvidas nas Escolas e nós, Professores e estudantes dos Cursos de Licenciatura, somos informados logo no início das atividades de Estágio Supervisionado sobre essas orientações.

As áreas de areia ou terra, as plantas e as árvores deram lugar ao cimento em tonalidades de verde e cinza ou/e mesmo as gramas sintéticas. Os parques infantis, com escorregas, pontes, túneis, escadas, balanços, carroceis, rodas giratórias e as casas de madeira já não existem mais, retirando das crianças a oportunidade de conviver com a natureza e de movimentarem-se em grandes espaços até mesmo nas Instituições Educativas.

As Escolas, sobretudo em seus espaços externos, parecem se constituir como não-lugares para as crianças, para seus saberes e fazeres, para a(s) sua(s) infância(s), afinal, "*Para quê que as crianças vão brincar na/com areia, subir nas árvores, observar e explorar a mata, procurar flores, observar passarinhos ou borboletas?*" "*Vocês, da Universidade, chegam na Escola cheios de teorias, e acham que as crianças devem apenas brincar!*", dizem as professoras regentes de sala.

A vida na cidade não permite, apesar de possuir, espaços, tempos, lugares e materiais para que as crianças construam interações com outras crianças, com adultos e com a natureza ou mesmo se apropriem da cidade, de modo a se sentirem pertencentes e convidadas a explorar, investigar, construir teorias e se encantar com a beleza das coisas simples. Parece não haver espaço, no currículo engessado da Pré-Escola, para uma infância livre, longe das paredes e muros que "cercam" as Escolas e o trabalho das/os professoras/es. Como afirma Perec (1989), estarmos tão acostumados com o que nos é habitual, não o interrogamos.

[5] Muitos Municípios da Região Nordeste do Brasil realizam atividades de sondagem e avaliação com as crianças de 05 anos e 11 meses e 06 anos de idade, tanto no começo, como no final do ano letivo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, foco das avaliações tanto internas, quanto externas.

[6] A expressão "*chegar ao final do ano com a capa batida*" é utilizada para dizer que é preciso garantir que todo o conteúdo do livro seja visto pelas crianças ao longo dos 200 dias letivos.

> Nós não o interrogamos, ele não nos interroga, não parece ser um problema, nós vivemos sem pensar, como se ele não transmitisse nem pergunta, nem resposta, como se ele não carregasse nenhuma informação. Dormimos nossa vida em um sono sem sonhos. Mas onde está nossa vida? Onde está o nosso corpo? Onde está o nosso espaço? (Perec, 1989, s/p)

Todas essas questões nos incomodam e nos provocam. É frente a elas, e ao exposto, que buscamos, e ousamos, desacelerar o olhar, observar o cotidiano do trabalho na Educação Pré-Escolar – isto é, o que nos é habitual, de modo mais cuidadoso, em suas minúcias.

Interrogamos o trabalho cotidiano na Pré-Escola buscando apresentar elementos que nos permitam – e permita as/aos professoras/res, ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas a crianças pequenas a partir da compreensão, e da defesa, de que a participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar ancora/sustenta e potencializa o processo de desenvolvimento humano nessa etapa da vida.

INTRODUÇÃO

Pensar a qualidade da Educação Infantil em um país com dimensões continentais como o Brasil, assolado por desigualdades sociais que se aprofundam cotidianamente, de modo a garantir oportunidades de escuta, diálogo, envolvimento, cooperação e participação das crianças na organização do ambiente educativo, requer um olhar atento às especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido nas Instituições de Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas) que atendem crianças dos primeiros meses aos 05 anos 11 meses e 29 dias (Brasil, 1996).

Apesar dos avanços, a garantia da qualidade da Educação Infantil, conforme indicadores elaborados pelo Ministério da Educação (2009b), caminha a passos lentos, sobremaneira quando analisamos as condições e a precariedade vivida por Instituições localizadas nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos do país – periferias, zonas rurais, comunidades indígenas e quilombolas, sobretudo[7]. Garantir a qualidade na Educação Infantil, nesse contexto, é um desafio a ser enfrentado, sobretudo pelas Regiões Norte e Nordeste do Brasil[8].

De acordo com o MEC, no Documento "*Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*"[9], publicado no ano de 2009, em parceria com a Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e apoio do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), não basta apenas garantir condições adequadas para a matrícula em Creches e Pré-Escolas. A qualidade das Instituições de Educação Infantil é expressa a partir de sete dimensões, quais sejam: 1 - planejamento institucional;

---

[7] Segundo dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2021), no ano de 2020, 113.985 escolas ofertavam Educação Infantil. O relatório ressalta que apesar da queda no número de instituições que oferecem atendimento a crianças na Pré-Escola, o número de Creches tem aumentado gradativamente (Brasil, 2021). O documento ressalta ainda a precariedade da infraestrutura das Instituições, além de, e de modo muito preocupante, um baixo percentual de materiais socioculturais ou pedagógicos para o desenvolvimento de atividades de ensino como brinquedos, jogos educativos e materiais para atividades culturais e artísticas, parques infantis e pátio nas Escolas, sobretudo nas Instituições Municipais de Ensino. Os dados do Censo da Educação Básica (2021) informam que 10,5% das matrículas da Educação Infantil estão em escolas da zona rural, sendo 96,8 delas em instituições públicas. Os dados nos chamam atenção, e nos ajudam a pensar os entraves que as/os professoras/es de todo o país têm enfrentado na luta pela garantia do direito de uma educação de qualidade para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

[8] A pesquisa "*Qualidade da Educação Infantil no Brasil: análise do Saeb 2021*", publicada no ano de 2023 pela Fundação Maria Cecília Couto Vidigal em parceria com Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacional (LaPOpE)/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no item "*Infraestrutura das Escolas: presença de equipamentos/infraestrutura para o público infantil e de espaços externos"*, indica que grande parte das 100.313 Escolas de Educação Infantil – população de referência do estudo, apresenta equipamentos adequados para as crianças no que se refere as *Áreas para atividades externas*, quais sejam: taque de areia (77,1%), casinha (72,1%), escorregador (67,8%), gira-gira (46,2%), gangorras (38,5%), brinquedos para escalar (35%) e balanço (34,3%). No que se refere aos *Equipamentos adaptados para as crianças*, as Instituições informam que possuem bebedouros ao alcance das crianças (61,4%), banheiros infantis (58,8%) e chuveiros para as crianças (48,6%). Já no que se refere aos *Equipamentos para o desenvolvimento físico-motor*, as Escola informam que possuem área sombreada (91,3%), área externa coberta (88,9%), hortas (88,3%) e vegetação e jardim (80,2%). É importante destaque, de acordo com a pesquisa, que a presença desses recursos varia de uma região para outra, o que pode ser evidenciado a partir dos descritores de Região (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), dependência administrativa (pública, privada, privada conveniada e privada não conveniada), Tipo de oferta (Educação Infantil exclusiva e Educação Infantil e outras etapas) e Localização (Urbana ou Rural) (Fundação Maria Cecília Couto Vidigal/LaPOpE/UFRJ, 2023).

[9] O Documento tinha como objetivo "auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de Creches e Pré-Escolas e ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de Educação Infantil a encontrar seu caminho na direção de práticas educativas, que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática." (Brasil/Ação Educativa/MEC/SEB, 2009, p. 12).

2 - multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - interações; 4 - promoção da saúde; 5 - espaços, materiais e mobiliários; 6 - formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 - cooperação e troca com as famílias e participação da rede de proteção social (Brasil/Ação Educativa/MEC/SEB, 2009).

A construção de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada pauta-se no reconhecimento das especificidades desta etapa da vida, na compreensão e no respeito aos direitos fundamentais das crianças, no exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, da criticidade e do respeito ao bem comum como condições inalienáveis para a construção de uma sociedade democrática; na sua formação para o exercício da sensibilidade, da imaginação, da curiosidade, da criatividade, de desenvolvimento de sua identidade cultural, racial, étnica e religiosa, de respeito ao meio ambiente e no desenvolvimento de uma cultura de paz, levando em consideração os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidade e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais da Educação Infantil (Brasil, 2009b; 2010).

Nesse sentido, as práticas educativas desenvolvidas em Creches e Pré-Escolas devem garantir espaços de escuta, diálogo, envolvimento, cooperação e participação das crianças nas atividades organizadas com elas e para elas, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que lhes são oferecidas cotidianamente.

O trabalho das Instituições de Educação Infantil, articulado ao trabalho com as famílias e a comunidade, garante a construção de uma rede de proteção social às crianças em um ambiente educativo seguro, estimulante e acolhedor, garantindo o direito à criança de tornar-se protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Campos & Rosemberg, 2009; Moura, 2009).

Como afirma Forneiro (1998), o ambiente envolve o espaço físico e as relações entre crianças, crianças e adultos e crianças e sociedade, sendo a base, visível e invisível, da aprendizagem. "O ambiente existe na medida em que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de maneira diferente" (Forneiro, 1998, p. 235)[10].

Além da sua dimensão física, o espaço contém em si aspectos funcionais, temporais e relacionais, ali implicados e experienciados pelas pessoas em sua vida cotidiana (Forneiro, 1998; Zabalza, 1998). A *dimensão física* engloba, além do espaço físico, as condições estruturais, os objetos

[10] Assim como Forneiro (1998), reconhecemos que espaço e ambiente estão intimamente ligados. Nesse contexto, compreendemos ambiente educativo como o conjunto formado pelo espaço físico e pelas relações e interações responsivas que se estabelecem. Para Horn (2004), é essa qualificação de espaço físico que o transforma em ambiente.

e sua organização. A *dimensão funcional* relaciona-se à utilização dos espaços e ao tipo de atividade ao qual se destina, podendo assumir diferentes funções, uma vez que o lugar é compreendido como a espacialidade vivida e percebida, permitindo deslocamentos, criação de laços, e que existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si e com as demais estruturas e elementos do sistema espacial (Santos, 2012). A *dimensão temporal* refere-se à organização do tempo e, portanto, dos momentos da rotina em que serão utilizados os diferentes espaços: o tempo de brincar, de contar histórias, das refeições, por exemplo. A *dimensão relacional* refere-se as diferentes relações que são estabelecidas dentro da sala referência (Harvey, 2004; 1983; Forneiro, 1998; Zabalza, 1998).

É na interação das pessoas que o espaço se transforma em lugar, sem que perca a característica de disponibilidade à transformação. O lugar, como afirma Tuan (1984, p. 8), "é mais do que uma porção de espaço geográfico; ele é um espaço no qual a vida acontece, um espaço investido de significado pessoal e cultural, onde a experiência humana ganha profundidade e contexto". Para o autor, "Os lugares são cruciais para a formação de identidade. Nossa ligação com o lugar, seja ele o lar ou uma cidade, influencia profundamente como nos vemos, damos significado e como nos posicionamos no mundo" (Tuan, 1984, p. 8).

As experiências pessoais, os fatores históricos e a cultura exercem influência sobre o modo como nos relacionamos com o espaço, refletindo os valores e as atitudes da sociedade que habitamos. O lugar, enquanto dimensão do vivido, é o espaço transformado pela ação e pela experiência dos homens, portanto não é neutro, mas constitui-se como um produto social permeado por relações de poder (Harvey, 2004).

Para Harvey (2004), o espaço é uma construção social, portanto, produto e produtor de relações de poder. Ele incopora elementos sociais, econômicos, políticos e históricos, reconfigurando-se a partir das dinâmicas próprias que determinam sua estrutura e suas relações. O espaço, nesse contexto, constitui-se não como uma forma fixa ou um objeto, mas como "um processo em constante mudança, uma estrutura de relações em desenvolvimento e transformação contínua" (Harvey, 2004, p. 54).

Para Horn (2004, p. 37)

> o espaço nunca é neutro, pois carrega sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser 'lido' em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocações e de uso de objetos, de relações interpessoais etc. Por meio da leitura 'das

> paredes e da organização dos espaços das salas de aula de instituições de Educação Infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação, o educador tem.

Na Educação Infantil, o espaço delimita os locais de atividades, os materiais, os objetos e os mobiliários, por isso, ele necessita ser amplo, acessível e seguro, permitindo que as crianças possam interagir, brincar e se movimentar, realizar atividades individuais e coletivas, dentre outras (Zabalza, 1998; Forneiro, 1998).

A disposição dos objetos e as modificações provocadas no espaço constituem-se, nesse contexto, como reflexos da interação das pessoas com outros indivíduos. Ao adquirir significado, a partir das interações sociais e culturais, e das necessidades humanas, o espaço se constitui em lugar do vivido. Nesse sentido, espaço e lugar se relacionam, sendo que o lugar é o espaço – extensão abstrata e indiferente, definido e significado a partir das experiências e interações humanas.

Pensar as relações entre o espaço e a construção de ambiente educativo de qualidade na Educação Infantil, enquanto estrutura que ancora, suporta, promove, provoca, facilita e celebre a participação das crianças, exige que sejamos capazes de perceber o quanto as crianças atribuem sentidos aos lugares nos quais se inserem (Bastos, 2014). Para Formosinho & Oliveira-Formosinho (2017, p. 143)

> Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e dos objetivos das suas Instituições. Suportam (ou não) os princípios pedagógicos que orientam as práticas das/os educadoras/es e do Centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças a serem co-autoras das suas aprendizagens.

O ambiente somente existe na medida em que os elementos que o compõem interagem entre si (Zabalza, 1998). Enquanto espaço vivido, o lugar comporta não apenas significados, mas também sentimentos e memórias (sons, imagens e ritmos) que, pela sua temporalidade e significação, passam a se constituir como parte de nossos corpos.

A construção de um ambiente educativo desafiador, e que seja capaz de promover atividades e experiências distintas, a partir do envolvimento e da participação das crianças, nas suas diferentes expressões e manifestações, nas decisões que lhes dizem respeito, possibilita o desenvolvimento da consciência de valores sobre os seus direitos e deveres, constituido-se como elemento fundamental para a vivência da democracia desde a infância (Dal Soto, 2014). Aprender, nesse contexto, é crescer em participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No entanto, pensar essa participação

exige, além de uma escuta sensível e respeitosa, que possamos perceber, dentre as diversas dimensões da pedagogia, aspectos como:

> espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos; a qualidade das relações e interações, a observação, planificação e avaliação da aprendizagem; as atividades e os projetos que trazem vida e experiência à coconstrução de aprendizagem; a documentação pedagógica que cria memória, aprendizagem e meta-aprendizagem, o envolvimento dos pais, familiares e comunidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 24).

Para Nunes (2009), ao observarem as crianças na comunicação de suas ideias com seus pares, os seus sentimentos, seu entendimento, e suas observações, os professores tomam decisões sustentadas na sensibilidade, no espelhamento de sentimentos, na empatia e no diálogo, ampliando a dimensão da escuta sensível como elemento fundamental para a garantia da qualidade da Educação Infantil.

A partir das questões apresentadas, e reconhecendo os limites da política nacional de formação de professores no Brasil, buscamos pensar sobre elementos que nos permitam construir uma formação sustentada nas relações, nas interações, nas brincadeiras e em práticas educativas intencionalmente direcionadas para a ampliação das experiências cotidianas das crianças em espaços coletivos, de modo a refletir sobre as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento e sobre o modo de organização do ambiente educativo desde a primeira etapa da Educação Básica, tendo como foco dimensões pedagógicas como: 1 - *multiplicidade de experiências oferecidas às crianças*; 2 – *interações criança/criança e criança/adulto*; 3 - *espaços, tempo e materiais*; e, 4 - *formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais*.

A **questão central** que orientou a construção da pesquisa foi: "Como pensar a formação e o desenvolvimento profissional docente de modo a construir conhecimento sustentado sobre a participação das crianças na organização do ambiente educativo na Pré-Escola?"

Soma-se a ela **questões secundárias**, quais sejam:

i) Como construir um ambiente educativo de qualidade para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, incluindo nessa construção adultos e crianças?

ii) Qual a importância da formação em contexto para a transformação da qualidade do ambiente educativo para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e dos profissionais?

Das questões elencadas, decorre o **objetivo geral**, qual seja: compreender as relações entre a formação e desenvolvimento profissional e a organização do ambiente educativo para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-escolar. A partir deste, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

a) Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas em uma Instituição de Educação Infantil da cidade de Floriano - PI;

b) Conhecer as oportunidades de participação na organização do ambiente educativo oferecidas às crianças de 05 anos e 11 meses e 06 anos de idade na Pré-Escola;

c) Compreender o papel da documentação pedagógica nos processos de formação e desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Infantil; e,

d) Sugerir caminhos para o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, com foco na ampliação das oportunidades de participação das crianças na Educação Pré-Escolar.

Nossa **hipótese** é a de que a organização do trabalho pedagógico na Pré-Escola ainda é realizada a partir das decisões e escolhas feitas pelos adultos (Professoras, Coordenadoras Pedagógicas e pela Direção das Instituições Educativas), ainda que existam momentos, sobretudo nas atividades de trabalho por projetos, nas rodas de conversas e nas brincadeiras, em que as crianças podem fazer escolhas, dar sugestões e opiniões, mas sem que, em muitos casos, essas escolhas sejam respeitadas, e as sugestões e opiniões passem a constituir como parte integrante do planejamento da ação educativa.

A pesquisa se justifica em razão da necessidade de ampliar o debate sobre as oportunidades oferecidas as/aos professoras/res de pensar a participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar a partir da ampliação dos espaços de escuta e do diálogo construídas no cotidiano do trabalho educativo.

A estrutura da tese compreende uma Apresentação, uma Introdução e cinco capítulos. Na **Apresentação**, recuperamos elementos da nossa história de vida-educação-formação e atuação profissional, situando o contexto de onde emergem as questões de partida; na **Introdução**, evidenciamos as motivações para a realização da pesquisa e os limites à participação das crianças na

organização do ambiente educativo na Pré-Escola, destacando os elementos que justificam o desenvolvimento da pesquisa, seus objetivos – geral e específicos, a hipótese e o modo como está organizada a investigação; no **Capítulo 1**, intitulado **"A organização do ambiente educativo e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural"**, apresentamos a perspectiva teórica que fundamenta não apenas a construção da pesquisa, mas também a nossa atuação profissional, qual seja: as contribuições da Teoria Histórico-cultural para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; no **Capítulo 2**, **"Dos Jardins de Infância aos campos de experiências: A organização da Educação Pré-Escolar no Brasil"**, apresentamos os elementos históricos e sociais que nos possibilitam compreender o processo de institucionalização da Escola no Brasil, evidenciando a organização da Educação Pré-Escolar e o desafio de construção de uma proposta curricular para a organização da ação educativa com crianças; além de recuperar a discussão sobre os significados e os sentidos da participação das crianças na Educação Pré-Escolar; no **Capítulo 3, "Os caminhos e o contexto da Pesquisa"**, apresentamos a metodologia da pesquisa, os caminhos, os contextos e os sujeitos, bem como as questões éticas que orietam o desenvolvimento da investigação; no **Capítulo 4**, **"A organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar: O cotidiano das crianças do Grupo III"**, nos debruçamos sobre as observações, os registros e a documentação do cotidiano das crianças e das/os professoras/es, apresentando os episódios e as cenas que nos ajudam a compreender como é organizada a ação educativa com as crianças do Grupo III; no **Capítulo 5, "A perspectiva das/os professores e agentes educativos sobre a participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar"**, discutimos as entrevistas e o modo como as/os professoras/es e demais agentes educativos compreendem a participação das crianças na organização do ambiente educativo, evidenciando os limites e as possibilidades para pensar a formação de professores e a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar; Por fim, apresentamos as **Considerações Finais**, as **Referências Bibliográficas**, os **Apêndices** e os **Anexos.**

Espera-se que este estudo constitua uma oportunidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores de modo a sustentar escolhas que contribuam com a organização de um ambiente educativo de qualidade, a partir da participação e envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar.

CAPÍTULO 1

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nessa seção apresentaremos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento da criança, destacando a periodização do desenvolvimento infantil, e a atividade principal, como eixos orientadores para a organização do trabalho pedagógico na Educação Pré-Escolar.

1.1. Educação e desenvolvimento humano

Para a Teoria Histórico-Cultural, nas sociedades escolarizadas em que a transmissão do conhecimento não cotidiano fica a cargo da escola, a instituição escolar desempenha um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos humanos. Isto porque entende que o desenvolvimento psíquico não é resultado de determinações genéticas, mas resultado da apropriação da cultura produzida pela humanidade (Leontiev, 1978).

Destaca-se ainda a compreensão de que:

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 2004, p. 301).

Ao longo do processo de desenvolvimento histórico a atividade humana se transformou, complexificando-se também os conhecimentos presentes nesta atividade. Com isso, para que cada novo membro da espécie se aproprie do que foi produzido pelas gerações precedentes para poder participar da vida social, não basta a observação e participação nas atividades existentes, é preciso contar com uma instrução formal, que disponibilize, de modo sistematizado, esses conhecimentos. Daí a necessidade da instituição escolar. Em outras palavras, a educação escolar é a responsável por propiciar a cada novo membro da sociedade o acesso às grandes obras da cultura humana, como afirmado por Leontiev (1978).

Igualmente importante é o que Leontiev (1978) destaca, apoiado no materialismo histórico-dialético, em sua apreciação de que a cultura humana é composta por instrumentos físicos e simbólicos (ou signos) produzidos pela humanidade, os quais carregam em si as características das operações de trabalho construídas no decurso de seu desenvolvimento histórico. Os instrumentos físicos, também denominados de instrumentos técnicos, fazem parte da cultura material e referem-se aos objetos criados pelos seres humanos para facilitar a sua ação sobre o meio, "desde o mais simples utensílio à moderníssima máquina calculadora eletrônica" (Leontiev, 2003, p. 64) e toda a tecnologia atual, são instrumentos físicos que ampliam a possibilidade de atuação do ser humano no meio.

Ao referir-se aos instrumentos físicos, Leontiev (1978) deixa claro a relação entre o instrumento e o conhecimento que fica objetivado nele. Para o autor, os instrumentos, enquanto produtos da cultura material, levam em si, e da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Leontiev (1978, p. 268, grifo do autor) afirma que "O instrumento é ao mesmo tempo um objecto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas."

Como mencionado, além dos instrumentos físicos, fazem parte da cultura humana, os instrumentos simbólicos, também denominados de instrumentos semióticos ou ferramentas psicológicas que são parte do que Leontiev (1978) qualifica como cultura intelectual. Ao produzir os instrumentos físicos, o ser humano produz também conhecimentos, no caso, conhecimentos sobre os objetos e sobre o meio. Inicialmente esses conhecimentos permanecem vinculados ao objeto criado, mas aos poucos passam a ser generalizados para outros.

Os conhecimentos produzidos nessa relação com o objeto, conforme Leontiev (1978), ficam registrados na linguagem, associados aos signos linguísticos, onde há o envolvimento recíproco da linguagem oral e da escrita, pois o conhecimento encontra-se relacionado desde as formas mais simples às mais complexas formas de linguagem, sendo essa a segunda forma de mediação do ser humano com a realidade. Assim, o que se verifica é que, com a divisão social do trabalho e a necessidade de garantir a sobrevivência, foram as condições concretas que exigiram da espécie humana o desenvolvimento da comunicação gestual que por sua vez, deu origem a um sistema de códigos sintáticos complexos: a linguagem (Luria, 1986; 1991).

Recorda-se as apreciações de Vigotski (2004) de que os signos linguísticos são meios artificiais que permitem ao indivíduo o controle e o domínio da própria conduta/comportamento, da própria atividade. São denominados de signos: os símbolos, as palavras, os desenhos, os mapas, as

equações, enfim, toda forma de linguagem. Ao aprofundar essa discussão Vigotski (1987, p. 182), aponta:

> Como exemplos de ferramentas psicológicas e de seus sistemas complexos podem servir: o idioma; as distintas formas de numeração e de cálculo; os recursos mnemotécnicos; a simbologia algébrica; as obras de arte; a escrita; os esquemas; os diagramas; os mapas; os desenhos; todas as formas possíveis de signos convencionais, etc.

Como destacado acima, tratam-se de instrumentos criados pelos homens para o domínio da natureza e também de sua própria conduta (no caso de instrumentos simbólicos). Assim, a atividade de trabalho, ao produzir a existência humana como atividade coletiva, e permitir a transmissão às novas gerações da cultura produzida, gerou, além da transformação da natureza, outra transformação: alterou a própria constituição do psiquismo humano.

Em outras palavras, o autor supracitado destaca que ao produzir instrumentos o ser humano deixa objetivado neles a atividade humana que lhes deu origem. Conforme essa cultura material torna-se mais desenvolvida, mais complexa, é a cultura intelectual que acompanha os instrumentos. Fazendo com que a sua apropriação não ocorra apenas por meio da interação direta com esses bens culturais ou por meio de uma educação informal. Isto é, apenas o contato com eles não permite que o sujeito "incorpore experiências" presente neles.

O processo de apropriação dos instrumentos, conforme a sociedade se desenvolve ocorre via processo educativo, especialmente o que ocorre de modo formal e sistematizado. Sendo notório que, quando os sujeitos adquirem, em maior ou menor grau, as capacidades, intelectuais e motoras (em conformidade com a qualidade do processo educativo) presentes nos instrumentos, o que se tem como decisivo em qualquer apreciação é a identificação de condições dadas ao desenvolvimento que são qualitativamente diferentes do que aquelas em que se contasse exclusivamente com as determinações genéticas juntamente com a educação informal.

Mas qual a relação entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento humano? Essa relação é esclarecida por Vigotski (2004), quando este confere destaque às mudanças provocadas pelo ato instrumental, ou seja, pela ação mediada por instrumentos. O referido autor aborda a dinâmica de utilização do instrumento físico conforme exposto a seguir:

> A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca, em primeiro lugar, a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado

> instrumento e de seu manejo. Em segundo lugar, suprime e torna desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento. Em terceiro lugar, modifica também o curso e as diferentes características (intensidade, duração, sequência etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental substituindo certas funções por outras (Vigotski, 2004, pp. 96-97).

Ao ponderar sobre a centralidade dos instrumentos psicológicos na mediação de comportamento, que recriam ou que reconstroem por completo toda a estrutura do comportamento, de igual maneira, o instrumento técnico recria em detalhes o sistema de operações mobilizados pelo indivíduo em uma determinada atividade, otimizando-o. Os instrumentos, na condição de objetos sociais, e produtos das práticas humanas, possibilitam, além do domínio da natureza, o domínio da conduta/comportamento. Ao ampliar as possibilidades de domínio da conduta, e ao modificar a forma global e a evolução das estruturas psíquicas, os instrumentos alteram o processo de adaptação do ser humano à natureza, mas também da natureza às suas necessidades. Ao mesmo tempo, provocam a formação de novas operações mentais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – como a atenção voluntária, a memória lógica, a percepção mediada, etc.

Ao falarmos sobre o papel dos instrumentos no desenvolvimento humano, a tendência é pensarmos nos instrumentos físicos, ou instrumentos técnicos, como os denomina Vigotski (2004). Porém, nos interessa de modo especial os instrumentos psicológicos (simbólicos ou semióticos) por serem específicos do campo escolar. Apesar de ambos (instrumentos psicológicos e técnicos) terem em comum o fato de serem mediadores das ações humanas, eles agem de modos diferentes no comportamento humano, conforme explica o autor:

> Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais (Vigotski, 2004, p. 95).

Os signos agem de maneira análoga aos instrumentos de trabalho, com uma diferença: eles não modificam, de imediato, a ação externa do indivíduo, mas suas ações internas, uma vez que os signos constituem apoios para a realização de ações mentais. Conforme explicam Sforni e Galuch (2009, p. 81):

> O nó em uma corda, utilizado pelo sujeito para se lembrar de algo; um traço feito para controlar uma quantidade; um desenho para se referir a um fenômeno; uma fórmula para registrar um processo; são todos sinais artificiais, ou seja, signos externos que permitem ao sujeito realizar ações internas – recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo.

Nese processo, a linguagem, além de permitir a comunicação entre os seres humanos, permite a discriminação das características gerais dos objetos, o que nos permite distingui-los dos demais. O processo de generalização permite que elementos sejam sintetizados em uma categoria unificada e, enquanto ato de pensamento, permite a formação de conceitos. Como afirma Vigotski (2009), não se trata de uma simples soma de traços, mas de uma "reestruturação qualitativa da experiência". Para o autor, as propriedades do pensamento – análise, síntese, comparação e generalização, somente podem ser compreendidas em unidade com a linguagem.

É preciso destacar que a dinâmica possível entre os processos de abstração e generalização, seja de objetos, seja de fenômenos, permite aos seres humanos lidar com os objetos, bem como as ideias a eles relacionadas, mesmo quando estes objetos e ideias estão ausentes. Segundo Luria (1986, p. 22)

> as origens do pensamento abstrato e do comportamento "categorial", que provocam o salto do sensorial ao racional, devem ser buscados não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais da existência histórica do homem.

A linguagem, segundo Luria (1991, p. 80) possibilita ao ser humano "duplicar o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores." Por essa razão, o autor reforça que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas o veículo mais importante do pensamento, "o veículo fundamental de transmissão da informação que se formou na história social da humanidade" (Luria, 1991, p. 81).

Seu papel central se define pela transmissão e assimilação da história humana, da cultura, dos conhecimentos, das habilidades e dos modos de comportamento especificamente humanos, sem os quais o processo de humanização seria impossível. Para Luria (1991, p. 81), "a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades, e modos de comportamento que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado". Nesse sentido, com o desenvolvimento

da linguagem, surge no ser humano um tipo inteiramente novo de psiquismo, modificando o seu modo de comportamento, elevando-o a um outro patamar de desenvolvimento.

Ao observamos as expressões da linguagem apresentadas por Vigotski, como os símbolos, mapas, cálculo, desenhos, palavras, etc., é possível perceber que há linguagens com maior e com menor complexidade, como a linguagem oral e a linguagem algébrica. Algumas dessas ferramentas podem ser apropriadas via interação direta entre pessoas. A linguagem oral, bem como signos simples, por exemplo, os que estão em placas de trânsito ou em marcas de produtos, são apropriados por meio da interação com outras pessoas em vivências comuns no cotidiano. O mesmo ocorre com conceitos cotidianos, cujos significados se aproximam da sua representação material imediata, por exemplo: copo, chapéu, carro, etc. Não se faz necessário uma instrução formal para que sejam dominados pelas crianças.

No entanto, como podemos observar nos exemplos apresentados por Vigotski (1987), há alguns tipos de linguagem que só podem ser aprendidas em situações formais de ensino, tendo em vista o significado complexo que nela está objetivado, envolvendo o que Luria (1991) define como um "sistema abstrato de ligações lógicas", que dificilmente pode ser captado pelas interações informais, como a numeração, o cálculo, a álgebra, a escrita, os diagramas, os mapas.

O mesmo ocorre com palavras que expressam conceitos científicos, cujos significados não se resumem a uma representação material imediata. Por exemplo: fotossíntese, reação química, democracia, alienação, energia, função, etc. Os significados dessas palavras envolvem um sistema abstrato de ligações lógicas que só pode ser apropriado via processo educativo interativo e nos moldes da formalidade.

Para Vigotski (2009, p. 398),

> A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço construtivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.

Reside precisamente na especificidade da apropriação desse tipo de conhecimento, o lugar ocupado pela educação escolar no processo de desenvolvimento humano: de ser o espaço privilegiado de transmissão, às novas gerações, dos conhecimentos, habilidades e valores especificamente humanos. Pela sua complexidade, tais conteúdos não são garantidos nas vivências propiciadas de modo espontâneo no cotidiano. A apropriação desses conhecimentos mais complexos, historicamente sistematizados e que são o resultado das complexas relações sociais e culturais que constituem os seres humanos, ao serem apropriados pelos indivíduos, possibilita (mas não garante) o progresso histórico e social.

O desenvolvimento é, portanto, um fenômeno social, produzido pelo acesso aos bens culturais presentes na realidade. Quando apropriados, esses bens culturais se transformam em parte da subjetividade dos sujeitos. Para tornar-se humano é preciso que a criança se aproprie das produções materiais e simbólicas do desenvolvimento histórico do gênero humano. Mas como ocorre essa apropriação? Basta que, na Escola, esses conhecimentos sejam apresentados a elas? Para explicar como se dá o processo de apropriação, retomemos os conceitos de atividade.

1.2. A periodização do desenvolvimento humano

Leontiev (1978b) e Elkonin (1992) consideram que, ao longo do desenvolvimento humano, em alguns períodos da vida, algumas atividades são mais significativas do que outras para promover a transformação da realidade objetal em realidade subjetiva. Leontiev chama essas atividades de atividade principal ou atividade dominante. Essa atividade é assim denominada por ser "aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento" (Leontiev, 1978, p. 293).

Em meio a sua discussão sobre atividade, Leontiev (1988) assevera ainda que para que a atividade seja considerada principal, ela deve possuir três características básicas, quais sejam: gerar novos tipos de atividade; por ela, os processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados; e engendrar as principais mudanças na personalidade infantil.

Cada período do desenvolvimento infantil possui um conteúdo definido e exerce influência sobre o desenvolvimento psicológico e social da criança, além de promover profundas alterações nos mecanismos de construção de sua personalidade. Para o autor, algumas atividades que são consideradas principais em determinados estágios do desenvolvimento infantil não o são em outros,

representando apenas papéis intermediários no seu processo de desenvolvimento (Leontiev, 1978a; 1978b).

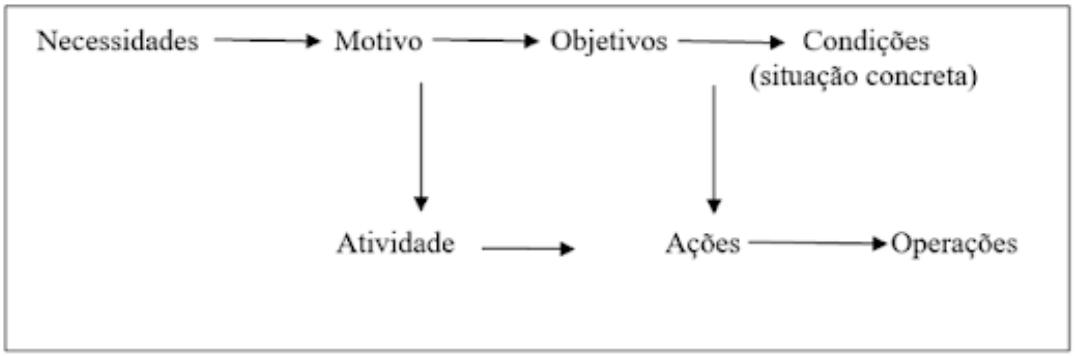
Nessa discussão emerge a necessária ponderação sobre a natureza sócio-histórica do psiquismo infantil, determinada por sua relação com a realidade, e sua natureza social e objetivamente mediada. Assim, a realidade é compreendida e assume uma determinada forma em condições sócio-históricas específicas (Leontiev, 2005). A atividade principal do sujeito se transforma ao longo de seu desenvolvimento por meio da mudança dos motivos que caracterizam suas ações. Esses processos são entendidos como processos orientados e estimulados por um determinado motivo, e carregam em si a objetivação de certa necessidade.

É o motivo que impulsiona o sujeito a planejar suas ações e agir. Ao passo que surgem novos motivos, os antigos motivos perdem sua força estimuladora, fato que conduz a reinterpretação das ações anteriores.

> a estrutura da atividade [...] surge após a manifestação de uma necessidade. Essa necessidade realiza-se somente através de um objeto que lhe é adequado, numa relação ou motivo que permite a entrada em cena da estrutura da atividade. No plano mais elementar, cada uma das ações é orientada rumo ao seu objetivo concreto. Esse objetivo, forçosamente, precisa concordar com o motivo geral da atividade da qual ele depende, mas é a situação concreta, isto é, as condições nas quais se desenvolve a atividade, que determinará, por fim, através de quais estrutura de operações será realizada essa ação (Leontiev, 1978b, p. 13).

Do excerto acima, a estrutura da atividade pode ser assim representada:

Quadro 1. Estrutura geral da atividade segundo Leontiev (1978)



Fonte: Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996).

O conceito de atividade elaborado por Leontiev (1978) nos ajuda a entender o processo de desenvolvimento humano. A atividade, segundo o autor (1978a; 1978b), é determinante para a estruturação do desenvolvimento psíquico. Além de revelar as complexas trocas existentes entre os indivíduos e a realidade sócio-histórica, é a atividade que engendra o desenvolvimento do psiquismo, da consciência e da personalidade humana.

Para Davídov (1988), a essência do conceito de atividade reside no fato de ela refletir uma relação entre o ser humano e a realidade externa, mediatizada por um conjunto de significações sociais. O que caracteriza a atividade é seu caráter eminentemente social. Mesmo que realizada individualmente, a atividade humana é sempre coletiva, uma vez que ela traz consigo toda a bagagem de conhecimentos e ações apreendidas coletivamente. Referindo-se a categoria atividade, Asbahr (2005, p. 109) afirma que sua introdução na psicologia "permite considerar o sujeito inserido na realidade objetal e como essa se transforma em realidade subjetiva".

Em sua discussão, Leontiev (1978b) evidencia que toda atividade é gerada por uma necessidade criada pelas condições histórico-sociais concretas as quais estão submetidos os indivíduos. Ou seja, a atividade é determinada por condições externas ao sujeito, em que:

> o homem encontra na sociedade não apenas as condições externas às quais deve acomodar sua atividade, como essas mesmas condições sociais contêm os motivos e os fins de sua atividade, seus procedimentos e meios; em uma palavra, que a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam. (Leontiev, 1978b, p. 68).

O autor afirma que, em verdade, não são as condições externas, mas as relações que os indivíduos estabelecem a partir delas com o mundo objetivo que orientam e regulam sua atividade. Assim, quanto melhores forem as condições objetivas de atuação do sujeito, mais complexas serão as necessidades produzidas nessa interação. As necessidades estimulam e dirigem o sujeito em sua atividade de busca do objeto que a satisfaça, e somente podem ser transformadas em motivo para a ação se forem objetivadas. Assim, a característica básica que distingue a atividade humana de outras é que ela tem um objeto. É o objeto da atividade que lhe confere uma certa orientação (Leontiev, 1978b). O sujeito, por meio da atividade, visa alcançar o objeto que atende a sua necessidade. Por isso ele planeja e executa uma atividade, sendo esta composta por ações e operações.

Leontiev (1978b) adverte, no entanto, de que nem todos os processos desenvolvidos pelo indivíduo devem ser denominados de atividade. Atividade engloba aqueles processos orientados e

estimulados por um determinado motivo, além de carregar em si a objetivação de certa necessidade. É o motivo que impulsiona o sujeito a planejar suas ações, a agir.

Por atividade entende-se, portanto, um processo orientado e estimulado por um determinado motivo, um sistema de ações que objetiva a satisfação de uma necessidade. O motivo que impulsiona a atividade do sujeito é o objeto da sua necessidade. Para tanto, o sujeito necessita cumprir várias ações – ordenadas hierarquicamente (Leontiev, 1978).

No entendimento de Leontiev (1978a), na atividade, o motivo e o objeto coincidem. No entanto, alerta o autor, a relação do homem com os objetos sobre o qual se dirige sua ação nem sempre está diretamente implicada à satisfação imediata da necessidade, isto é, nem sempre há uma coincidência entre objetivo e motivo da ação.

Para explicar que na ação o objetivo e o motivo não estão diretamente ligados, Leontiev apresenta o exemplo da caçada coletiva:

> Quando um membro da coletividade realiza a sua actividade de trabalho, realiza-a também como fim de satisfazer uma necessidade sua. Assim, a actividade do batedor que participa na caçada colectiva primitiva é estimulada uma necessidade sua. Assim, na actividade do batedor participa na caçada colectiva primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que é que está direcionada a sua actividade? Pode ser, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção dos outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da actividade do caçador. Ela pára aí; os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário, etc., que o batedor sente (Leontiev, 1978a, pp. 76-77).

A atividade da caça ocorre mediante o desenvolvimento de várias ações que são realizadas pelos sujeitos (Leontiev, 1978a). O motivo de realizar a ação é abater a presa, provocada pela necessidade de se alimentar. Todavia, as ações realizadas individualmente não estão diretamente dirigidas a esse fim, sendo que cada uma delas está orientada para um fim específico. Por exemplo, assustar a presa. Ora, essa ação parece contrária ao motivo que move a atividade, no entanto, ela é realizada pelo sujeito. Por que ele realiza essa ação, mesmo que ela não a leve, de imediato, à satisfação da necessidade de alimento?

A resposta a essa indagação envolve o fato de que o sujeito deixa de agir de forma instintiva e sua ação torna-se mediada pela consciência das relações sociais presentes na atividade. Isso ocorre devido à relação que se dá entre a sua ação e as ações realizadas pelos demais sujeitos com o fim da atividade. Essa dinâmica consegue ilustrar a compreensão que adquire a sua ação na cadeia de ações da atividade, possibilitada por essa organização psíquica mediada pela atividade, da relação entre o motivo da ação e seu objeto.

Há uma relação entre a estrutura da atividade e a estrutura da consciência, que é tratada por Leontiev (1978b) para explicar a origem do psiquismo humano no plano filogenético, bem como para explicar o desenvolvimento do psiquismo no plano ontogenético. A relação entre a atividade e a consciência é também assumida por Elkonin (1992) para elaborar a periodização do desenvolvimento humano.

Na periodização do desenvolvimento são destacadas algumas atividades denominadas de *atividade principal* (ou atividade-guia ou atividade dominante), que são importantes para o campo da educação, de modo especial, para a organização do trabalho pedagógico na Escola.

A partir da compreensão da atividade principal, é possível que se elabore um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento desses sujeitos, dentre eles, no período em que frequentam as instituições de educação infantil. Mas, afinal, qual a *relação entre atividade principal e desenvolvimento infantil*? É importante ressaltar que compreender a atividade principal que caracteriza cada período/estágio de desenvolvimento oferece subsídios para pensarmos o desenvolvimento humano a partir das condições concretas de vida dos sujeitos.

A produção de Leontiev sobre a relação entre atividade e desenvolvimento psíquico, nos leva a pensar: se o sujeito se apropria da cultura como ser ativo, como colocar a criança em atividade na Educação Infantil para que ela se aproprie dessa cultura e se desenvolva? Se buscamos uma Educação Infantil que seja promotora do desenvolvimento psíquico da criança cabe, então, discutir, nesse estágio do seu desenvolvimento, a atividade que melhor favorece a apropriação pela criança da cultura produzida historicamente.

1.2.1. Atividade principal e o processo de desenvolvimento da crianç

Para Vigotski (1996), cada etapa ou período de desenvolvimento é caracterizado por uma nova formação central que pode ser marcada "como uma espécie de guia para todo o processo de

desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda personalidade da criança sobre uma base nova" (p. 262). Esse processo de reorganização se dá a partir de duas linhas de desenvolvimento que o autor chama de linhas centrais e linhas acessórias de desenvolvimento.

> Chamaremos *linhas centrais de desenvolvimento* da idade dada os processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem em dita idade receberam o nome de *linhas acessórias de desenvolvimento* (Vigotski, 1996, p. 262).

Prossegue o autor afirmando que os processos ou as linhas centrais de desenvolvimento se converterão, mais a frente, em linhas acessórias de desenvolvimento e vice-versa. O que era principal se torna acessório por que a passagem de uma etapa à outra modifica ou reconstrói toda a sua estrutura. Pois, na medida em que a criança se desenvolve, modifica-se a sua relação com o meio social. Para Vigotski (1996, p. 264), "a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade".

Elkonin (1987; 2012), ao realizar pesquisas referentes à periodização do desenvolvimento humano, sistematizou as atividades principais de cada período da vida. Segundo esse autor, a compreensão dos estágios ou períodos que marcam o processo de desenvolvimento da criança é fundamental para a psicologia infantil. Para o autor, "estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições históricas sociais concretas" (Elkonin, 1987, p. 106).

Segundo Elkonin (1987; 2012), a passagem de um estágio a outro é marcada pela mudança no tipo de atividade que guia o desenvolvimento do sujeito. Cabe ressaltar que, segundo Vigotski (1984), o processo de desenvolvimento da criança é marcado por descontinuidades. Não há uma linha contínua, única e direta.

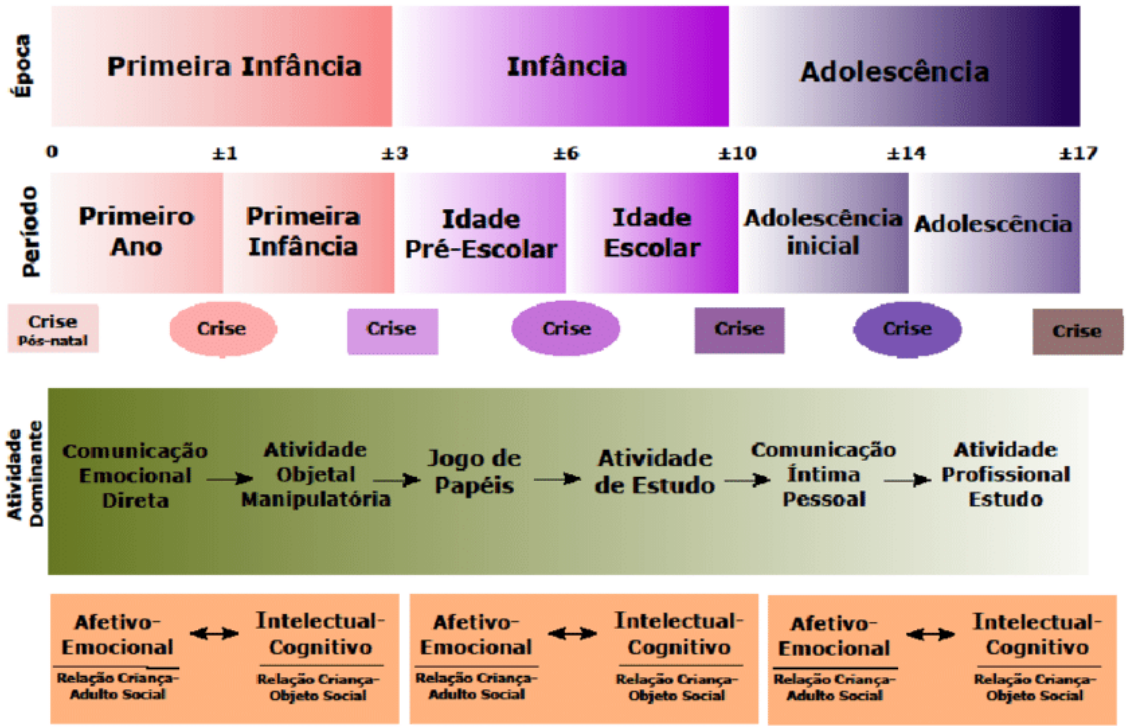
> Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que

acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos (Vigotski, 1984, pp. 120-121).

Segundo o autor, cada etapa do desenvolvimento humano é movida por uma atividade principal e o conteúdo desta atividade é determinado pelas condições histórico-sociais concretas da vida (Leontiev, 1965).

De acordo com a periodização[11] apresentada por Elkonin, o sujeito passa por três fases (primeira infância, infância e adolescência) e em cada fase há dois períodos: o primeiro relacionado às relações humanas (criança-pessoas) e o segundo, relacionado aos objetos (criança-coisas). Cada período é permeado por uma atividade dominante.

Quadro 2. Periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: Elaborado por Abrantes.

Para Vigotski (1996), cada período de desenvolvimento é marcado por períodos críticos e estáveis, classificados de acordo com a faixa etária da criança, como pode ser observado na imagem. Entre um período e outro estão indicados os períodos de crise. As crises evidenciam a mudança entre

[11] Para Tolstij (1989), o estudo da periodização não pode ser compreendido como uma simples avaliação cronológica das etapas de vida dos indivíduos. Para o autor, cada etapa contém os princípios que levam a passagem de um período a outro. É a aparição de formações qualitativamente novas do desenvolvimento psíquico e a mudança da situação social de desenvolvimento que nos possibilita compreender a periodização do desenvolvimento psíquico.

um estágio e outro, e surgem como uma contradição aberta entre o modo de vida e as possibilidades de sua superação.

Acerca dos períodos e atividades principais expressas no quadro anterior, comecemos pela atividade guia do desenvolvimento na primeira infância. A *atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto*, que pode ser evidenciada a partir do terceiro mês de vida, constitui-se uma ação complexa e é realizada de modo bastante especial.

Para Vygotski (1996, p. 285), "há no primeiro ano uma sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais." Para o autor, a primeira das características dessa fase é a total incapacidade biológica do bebê de suprir suas necessidades vitais mais importantes. Essas somente podem ser satisfeitas com a ajuda de um adulto.

> Eles lhe dão de comer, carregam o bebê nos braços, trocam sua postura. O caminho através dos outros, através dos adultos, é a via principal de atividade da criança nesta idade. Praticamente tudo na conduta do bebê está entrelaçado e tecido no social. Tal é a situação objetiva de seu desenvolvimento. Nós temos que descobrir o que na consciência do próprio sujeito, ou seja, do bebê, corresponde a dita situação objetiva (Vygotski, 1996, p. 285).

As primeiras formas de contato da criança com a realidade dependem totalmente da mediação de um adulto mais experiente. Todas as relações que a criança estabelece com o mundo e os objetos exteriores são mediadas por uma outra pessoa. Ainda segundo Vygotski (1996, pp. 285-286):

> ainda que todo seu comportamento esteja imerso no social, carece ainda dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem humana. Precisamente esta segunda característica, em união com a primeira, conferem a mencionada peculiaridade à situação social em que se encontra o bebê. A organização de sua vida lhe obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém esta comunicação é uma comunicação sem palavras, amiúde silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. O desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre a máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação".

Nessa fase, manifestam-se novas formas de conduta, tais como "a experimentação lúdica, o balbucio, a atividade inicial dos órgãos sensoriais, a primeira reação ativa ante a postura, a primeira coordenação de dois órgãos que atual simultaneamente" (Vygotski, 1996, p. 286). Os gestos expressivos de prazer e surpresa representam as primeiras reações sociais do bebê.

Na base dessa atividade formam-se outras atividades, com destaque para a exploração sensório-motora e o conhecimento do mundo material. Embora seja o adulto que apresente os objetos à criança, a relação que se estabelece entre eles é indireta, uma vez que essa relação com a criança passa a ser mediada pelos objetos. O adulto passa ao plano oculto da atividade objetal, ainda que seja o guia desta.

> Os procedimentos, socialmente elaborados, de ações com os objetos não estão dados de forma imediata como características físicas das coisas. No objeto não estão inscritos sua origem social, os procedimentos de ação com ele, os meios e procedimentos de sua reprodução. Por isso não é possível dominar tal objeto por meio da adaptação. Torna-se internamente indispensável o processo peculiar de assimilação, por parte da criança, dos procedimentos sociais de ação com os objetos (Elkonin, 1987, p. 113).

A ação direta sobre os objetos e o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, possibilita à criança a apropriação do seu significado social e a ampliação do domínio de ação sobre eles. É o domínio dessas ações que, segundo Elkonin (1987), aproxima a criança do adulto como portador de tarefas sociais da atividade.

> O adulto não atua ante a criança como portador de qualidades casuais e individuais, mas sim de determinados tipos de atividade (social por natureza), como sujeito que realiza determinadas tarefas, que entra em diferentes relações com outras pessoas e que se subordina a determinadas normas. Porém na atividade da pessoa adulta não estão assinaladas externamente as tarefas e os motivos desta atividade. Externamente esta aparece ante a criança como a transformação de objetos e sua produção (Elkonin, 1987, p. 114).

A realização dessas tarefas somente é possível por meio de um processo de reprodução ou modelação (Elkonin, 1987). Isto é, a criança pequena ainda não consegue dominar as ações do adulto, os motivos da sua atividade e as normas das relações sociais, mas é na interação com essas ações que vão surgindo novas necessidades na criança, que são atendidas mediante ações com novos níveis de complexidade. "Desta forma, o adulto aparece ante a criança como portador de novos e cada vez

mais complicados procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante." (Elkonin, 1987, p. 115).

Como podemos observar, é por intermédio da atividade da criança com o adulto e com os objetos que esta vai desenvolvendo a linguagem com fins de comunicação e controle de sua própria conduta. Ao utilizar os instrumentos físicos, conforme a função social encarnada nestes, a criança vai humanizando seus gestos e movimentos. Enfim, por meio da comunicação com o adulto e pela atividade objetal manipulatória ela se apropria da cultura e atinge níveis mais complexos de desenvolvimento psíquico.

Elkonin (2012) destaca duas atividades dominantes na infância: a atividade lúdica (ou o jogo de papéis) e a atividade de estudo. Na primeira, as crianças têm a possibilidade de "modelar" os propósitos, motivos e as normas das relações humanas (Elkonin, 2012). Por ser uma atividade social desde sua origem, o conteúdo da atividade também é social.

> O jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza este mundo. Precisamente nele encontra seu reflexo a realidade que rodeia a criança e, em primeiro lugar, a vida e a atividade dos adultos, como também as variadas relações mútuas entre as pessoas (Elkonin, 1969a, p. 501).

Como afirma Elkonin (1969a), a criança busca realizar as mesmas atividades que o adulto, mas isso não é ainda possível pelos limites de seu desenvolvimento. Então, a forma "acessível" para a realização dessas atividades é mediante o jogo de papéis. Nele, ao reproduzir a linguagem, as ações e comportamentos do adulto, a criança vai se apropriando dos conhecimentos sobre o mundo. Por meio dessa atividade aparecem as ações independentes, o domínio de objetos e a aquisição da linguagem. Em outras palavras, movida pela necessidade de participar do mundo adulto, a criança tem motivo para agir sobre ele, atua sobre ele ainda de maneira lúdica. Nessa atividade, ela vai se apropriando de conhecimentos que propiciam o seu desenvolvimento, formando as bases para o desenvolvimento do pensamento conceitual, possível graças à atividade principal seguinte: a atividade de estudo[12].

1.3. A organização do meio e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança

A criança, como afirma Vigotski (1996, p. 382), "é parte do entrono vivo, este meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a

[12] Não nos debruçaremos sobre essa etapa do processo de desenvolvimento humano, dados os limites do objeto de discussão deste trabalho.

própria criança é parte do meio social." Nesse contexto, a ação da criança sobre os objetos da cultura produzida historicamente pela humanidade ocorre por meio de um conjunto de objetivações humano-genéricas que permitem a ela manipular os objetos, reproduzindo as características das ações humanas contidas em cada um deles. Dessa forma, é com o auxílio da mediação da linguagem verbal, dos gestos e das ações com os objetos, pelas vivências que a atividade objetal provoca e pela ação guiada/mediada por adultos mais experientes que a criança incorpora os modos de ação socialmente desenvolvidos.

Elkonin (1992), ao discutir a importância do caráter mediado da atividade objetal para o desenvolvimento da criança, afirma que

> Não encontramos inscritos nos objetos onde e como se originaram, como poderemos operar com eles, como podemos reproduzi-los. Portanto, esse objeto não pode ser dominado através de adaptação, através de uma mera "acomodação" às suas propriedades físicas. Isso deve tomar lugar internamente; a criança deve seguir por um processo especial de aprender os modos sociais de ação com os objetos. Nesse processo as propriedades físicas de um objeto servem meramente como referentes para a orientação da criança em suas ações com aquele objeto (Elkonin, 1992, p. 160).

Agrega-se a essa compreensão, o entendimento de que o conhecimento, vinculado à experiência com os objetos, desenvolve-se mediante relações construídas de maneira ativa, quando a criança reproduz, numa relação mediada por sujeitos mais experiente, as formas de conduta especificamente humanas presentes nos instrumentos e objetos culturais. Conforme esses bens culturais são internalizados, transformam-se e ampliam os órgãos dos sentidos humanos, potencializando-os, como bem aponta Leontiev (1978), a seguir:

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, p. 290, grifos do autor)

Importante apontar nessa discussão a questão cultural. Nesse aspecto, sublinha-se que a criança se apropria da cultura, portanto, por meio de um processo ativo que é, inicialmente, um processo de imitação/de reprodução, das aptidões, das capacidades e das habilidades humanas cristalizadas nos objetos da cultura (material - instrumentos físicos, e não-material - instrumentos simbólicos e nos costumes/cultura). E, ainda que o processo mencionado envolva certa complexidade na dimensão individual, ele não é suficiente, de modo que para que ocorra uma apropriação da cultura pela criança a mediação de um adulto mais experiente é determinante, como esclarece Elkonin (1992).

> "a criança apreende os objetivos, motivos e normas das relações na atividade adulta por reproduzir ou imitar relações em sua própria atividade, com as associações e coletividade às quais ela pertence. É notável que no processo de assimilação a criança se confronta com a necessidade de aquisição de novas ações objetais, que são requeridas para performar atividade adulta. Dessa forma, a criança vê o adulto como o portador de novos e mesmo mais complexos modos de ação com objetos, de padrões e normas socialmente elaborados, que são necessários para a orientação ao redor (Elkonin, 1992, p. 161).

O processo de desenvolvimento psíquico é predominantemente social e, portanto, não natural, está ligada à compreensão de desenvolvimento psíquico como um processo ativo. Assim, a partir da teoria histórico-cultural, sublinha-se que, somente é possível compreender as forças motrizes do desenvolvimento infantil a partir da análise da atividade da criança em suas condições histórico-concretas de vida, e da sua relação com o meio físico e social, ou seja, das situações sociais de desenvolvimento, que determinam e regulam a vida da criança (Vigotski, 2006).

Vigotski (1935/2010) usa o termo russo -*sredá* para se referir a meio: meio ambiente ou condições naturais em que se desenvolvem determinados processos, como também para se referir ao "ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere."[13] É a partir do último significado que buscamos compreender a influência do meio no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para o autor, são as condições de vida que condicionam o conjunto de condições internas que promovem o desenvolvimento psíquico. Não são as condições biológicas, mas as condições objetivas e subjetivas que determinam o processo de desenvolvimento humano. Nesse contexto, o

[13] Ao se referir ao estudo do meio na Quarta Aula sobre "*A questão do meio em Pedologia*, Vigotski (1935/2010) afirma que não irá tratar propriamente do meio – das condições naturais em que vivem os organismos de diferentes espécies, mas sobre a participação e influência do meio – e as condições culturais criadas pelos homens, no processo de desenvolvimento da criança. Assim afirma: "Tal como a questão da hereditariedade, o pedólogo estuda não o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança" (Vigotski, 1935/2010, p. 682).

meio ambiente natural ou ambiente psíquico ou cultural e mental, criado pelos próprios homens, desempenha um papel e um significado, participa e influencia o processo de desenvolvimento humano. No entanto, adverte o autor, o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico (Vigotski, 1996).

Para o autor, os estudos sobre a influência do meio ambiente no desenvolvimento da criança devem considerar a relação que existe entre a criança e o meio numa dada etapa de seu desenvolvimento. Para ele, as influências do meio no processo de desenvolvimento da criança dependem da idade/faixa etária, e da etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra (Vigotski, 1935/2010).

Se faz oportuno apontar nessa discussão, que o desenvolvimento da criança - a ampliação das funções tipicamente humanas, se expandem pela apropriação dos rudimentos das formas ideais de desenvolvimento, bem como provocam modificações nas relações que ela estabelece com o meio; e igualmente cria novas necessidades, determinadas, obviamente, pelas suas condições históricas de vida daquela criança.

Importante sublinhar que para Vigotski (1935/2010), é preciso considerar as peculiaridades que constituem o desenvolvimento da criança e as influências do meio em cada etapa – faixa etária, do seu desenvolvimento. O meio – e as relações que a criança estabelece com ele, constituem a verdadeira fonte de desenvolvimento e não uma mera circunstância.

Para Vigotski (1935/2010), o meio é compreendido não apenas como um conjunto de elementos naturais concretos – estático e exterior a criança e em relação ao seu desenvolvimento, "mas deve ser compreendido como variável e dinâmico.", a partir da influência que ele exerce no processo de desenvolvimento da criança. Para o autor, a medida que o desenvolvimento se amplia, a criança também se modifica, ao passo que a atitude do meio passa a influenciá-la de uma nova maneira.

A maneira como a criança se relaciona com o meio não é determinada pela sua idade cronológica, mas pela situação social de desenvolvimento na qual ela se encontra em cada período da vida, bem como pelas oportunidades de apropriação da cultura e pelas suas condições objetivas de vida. E, oportunamente, retoma-se em Vigotski (1996, p. 264), que:

> A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina total e completamente as formas e trajetórias que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, pois a realidade social é a fonte verdadeira de desenvolvimento, a possibilidade de o social se tornar individual.

Essa relação peculiar, única e irrepetível, isto é, a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, em cada idade, determina e regula todo o modo de vida ou sua existência social. A compreensão de desenvolvimento formulada por Vigostski refere-se a uma constância nos períodos de desenvolvimento, sem haver delimitações por fases, como em outras teorias.

De acordo com o autor (1996), as forças motrizes do desenvolvimento acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento da idade anterior, determinando, como necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento vigente em direção à etapa seguinte, de maneira que:

> As forças que movimentam o desenvolvimento da criança em uma idade ou outra, terminam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda idade; determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, o fim da etapa dada de desenvolvimento e o passo para a etapa seguinte ou ao período superior da idade (Vigotski, 1996, p. 281).

No ambito das apreciações do supracitado autor sobre o meio, emerge a discussão sobre vivências, o termo aparece em sua obra em russo, *perejivánie*, substantivo, que em sua constituição é formado pelo prefixo *pere* – através, e pelo verbo *-jit'*, viver). Assim, de acordo com Vigotski (1935/2010), o termo refere-se as determinações que a influência do meio tem sobre o desenvolvimento da criança[14].

A vivência, como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade, nos permite estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança (Vigotski, 1935/2010). É por meio das vivências, da interpretação/representação consciente do significado da experiência pela criança, que podemos conhecer/interpretar a influência do meio no desenvolvimento da criança. O autor pontua que:

[14] Vigotski (1996) faz uma ressalva sobre o modo como as mesmas vivências podem influenciar de modos diferentes cada criança. Uma mesma situação, ou ocorrência, possui influência diferente sobre o desenvolvimento; a relação de cada uma delas para com os acontecimentos é diferente; cada uma vivencia essa situação de maneira diferente; diferentes vivências da mesma situação e a influência que tal situação exerce em seu desenvolvimento.

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (Vigotski, 1935/2010, p. 686).

Para Vigotski (1935/2010, p. 687), "Cada sujeito vivencia uma situação de uma forma diferente, pois é constituído por singularidades que as diferenciam, por particularidades que desempenham um papel para determinar a atitude frente a dada situação." Por isso, é preciso compreender as particularidades que compõem a personalidade de cada indivíduo, e o papel que elas desempenham em cada situação.

Em meio a essa discussão, recorre ao pensamento de Bozhovich (1985), ao demarcar que as relações entre a criança e o meio são marcadas por vivências emocionais prolongadas e profundas, e por isso estas estariam "diretamente relacionadas com as necessidades e aspirações ativas, que tem para o sujeito uma importância vital" (Bozhovich, 1985, p. 123-124).

Segundo a autora supracitada, cada etapa do processo de desenvolvimento da criança é marcada por uma transformação em suas motivações e sentimentos, nos seus pensamentos, desejos e necessidades, constituindo-se como momentos decisivos na formação da sua personalidade (Bozhovich, 1985). Tais transformações vão desde a aparição da autoconsciência e pela formação do seu "Eu", como sistema psíquico, como pela identificação do que é proveniente de fora e de si mesma - como seus pensamentos, imaginação e sentimentos, e pelo surgimento das primeiras instâncias morais na consciência da criança, permitndo que a própria criança reflita sobre seus estados internos, suas ações e suas consequências (Bozhovich, 1985). E nessa compreensão a referida autora, assevera que:

> Além da vivência se encontra o mundo das necessidades da criança – de suas aspirações, desejos, propósitos, - no complexo entrelaçamento e em sua correção com as possibilidades de sua satisfação. E todo este complexo sistema de vínculo, todo este mundo de necessidades e aspirações da criança devem ser decifrados para poder compreender o

caráter da influência das condições externas sobre o desenvolvimento psíquico da criança (Bozhovich, 1985, p.128).

Frente ao exposto nesta discussão, comprova-se que o processo de desenvolvimento é caracterizado pela alternância entre períodos estáveis, onde acontecem mudanças microscópicas, e períodos de crises, marcados por mudanças e rupturas bruscas na personalidade do indivíduo. E nesse sentido Vygotski (1996), assevera que o desenvolvimento das novas formações, surgidas ao final de uma determinada idade, modificam em totalidade a estrutura da consciência, ao mesmo tempo em que modificam todo o sistema de relação do sujeito com a realidade e consigo mesmo.

Dessa forma, entende-se que a análise da situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para compreendermos todas as mudanças dinâmicas que se produzem em cada período da vida (Vygotski, 1996). E, de fato, são as condições históricas e concretas de vida, portanto, que condicionam todo o processo de desenvolvimento humano.

Ao recordar que, em conformidade com o pensamento de Vigotski, as relações sociais constituem o fundamento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, se faz importante atentar que na organização do tempo, dos espaços, das interações, as oportunidades de escuta, diálogo, participação e desenvolvimento da autonomia, bem como as relações criança-criança, criança-adulto, criança-cultura, vivênciadas cotidianamente na escola, têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança.

1.4. A entrada da criança na Escola

O lugar que a criança ocupa dentro do sistema de relações sociais se modifica. Nesse contexto, o papel e a influência do meio no processo de desenvolvimento da criança se ampliam a partir da entrada da criança na Escola e da convivência da criança com outras crianças de diferentes idades.

> o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui o seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade" (Vigotski, 1935/2010, p. 683).

O meio se altera à medida que a criança amplia o círculo de relações. Nesse contexto, a entrada na escola é uma etapa, como diria Davydov (1988), crucial na vida da criança. Ao ingressar na escola, as crianças dão início ao processo de assimilação "dos rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico" (Davydov, 1988, p. 158).

Os ABCs, aos quais se refere o autor, somente poderão ser assimilados se as crianças realizarem atividades adequadas à atividade humana historicamente encarnada. É a aprendizagem sistematizada, a atividade de estudo, que possibilita à criança a reprodução dos traços (capacidade, habilidades e conhecimentos) especificamente humanos encarnados na atividade e nos objetos da cultura.

É essa atividade, rica em conteúdo e forma, e diferenciada de outras atividades, que Davydov (1988) chama de atividade de aprendizagem formal. É a atividade de aprendizagem formal que "determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade" (Davydov, 1988, p. 91).

Atribuímos às funções psicológicas superiores um papel distinto das funções psicológicas primitivas no desenvolvimento da personalidade humana. As funções elementares transformam-se em funções psicológicas superiores à medida em que se torna possível seu uso consciente e arbitrário. E nesse contexto, o autocontrole constitui-se como um traço que define a superioridade da ação consciente. "Quando dizemos que o homem é dono de seu comportamento e que o dirige, estamos explicando coisas simples (como a atenção arbitrária ou a memória lógica)" (Vigotski, 2004, p. 104).

> durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas que o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, os nexos das funções em si, de maneira que surgem novos agrupamento desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interna (Vigotski, 2004, p. 105).

Para Vigotski (2004), no processo desenvolvimento do comportamento superior, o que muda são as relações, isto é, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos em nível inferior. É o aparecimento destas novas e mutáveis relações que o autor chama de sistema psicológico.

Assim, ao discutir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o autor afirma que "toda forma superior de comportamento aparece em cena duas vezes durante seu desenvolvimento: primeiro como forma coletiva do mesmo, como forma interpsicológica, um procedimento externo de comportamento, um exemplo claro desse processo é a linguagem" (Vigotski, 2004, p. 112). Assevera o autor ainda que, o estudo da gênese desses processos mostra que qualquer processo volitivo é inicialmente social, coletivo, interpsicológico.

> aqueles signos que parecem ter desempenhado um papel tão importante na história do desenvolvimento cultural do homem (como mostra a evolução cultural de sua evolução), são, na origem, meios de comunicação e, poderíamos dizer amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social.
>
> [...] os meios de comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se transformam em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa (Vigotski, 2004, p. 114).

No que se refere aos conceitos espontâneos, Vigotski (2004) afirma que estes guardam uma relação direta com a experiência da criança, partindo do desenvolvimento das relações concretas e de manipulação dos objetos em si, conforme anteriormente mencionado. Nesta etapa de desenvolvimento dos conceitos, o uso concreto e a experiência prática precedem a consciência de seu uso. Os conceitos espontâneos apresentam-se como formações rudimentares assimiladas na vida cotidiana dos indivíduos.

Ao passo que as relações entre os indivíduos e o meio social avançam e se complexificam, a criança alcança um nível de formação absolutamente novo, em termos de comportamentos complexos e abstração. O desenvolvimento e uso da linguagem, por exemplo, e a utilização dos instrumentos, permitem à criança a realização de operações psíquicas novas.

A linguagem destaca-se enquanto meio de contato da criança com o mundo externo, dos adultos, e interno, de internalização, como instrumento de pensamento. Para Vigotski (2009), o

pensamento e a linguagem se cruzam quando o pensamento se torna intelectual e a linguagem pode ser verbalizada (Vigotski, 2000).

Ao adentrar na discussão sobre linguagem, esta é compreendida em seu potencial de permitir a criança operar com os objetos quando estes não estão presentes. Essa ação permite que a criança amplie os limites da experiência sensorial ampliando sua experiência no mundo, uma vez que:

> As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa a contar mentalmente, a usar a "memória lógica", isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou silenciosa. O que mais chama atenção neste sentido é o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma transformando na outra sem esforços e com freqüência, e vice-versa (Vigotski, 2009, p.138).

Ainda sobre a questão da linguagem, recorremos a Martins (2011) ao postular que, por meio da linguagem

> torna-se possível a construção, fixação e generalização dos conhecimentos, de tal forma que a sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais, isto é, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, implementação e transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva (Martins, 2011, p. 151).

Enquanto os conceitos espontâneos situam-se no campo da experiência pessoal da criança, os conceitos científicos, são formas de categorização e de generalização que se constituem no processo de aprendizagem escolar, mediante um processo sistematizado e intencional de mediação. Para Vigotski (2010, p. 294), "O conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um *sistema de conceitos*." (grifos nossos)

O desenvolvimento dos conceitos científicos se dá no sentido oposto do percurso dos conceitos espontâneos, isto é, a construção do conceito verdadeiro vai do abstrato ao concreto (Vigotski, 2004). A atenção neste momento não se restringe ao objeto em si, mas volta-se ao ato de

pensamento que abrange este objeto. A consciência, a sistematicidade, a possibilidade de generalização e o uso arbitrário destes conceitos apresentam-se como características fundamentais dos conceitos científicos. Adverte o autor que a formação dos conceitos científicos depende das condições objetivas de vida e de educação dos sujeitos (Vigotski, 2004).

Conforme Vigotski (2004), as investigações psicológicas conduzem a uma formulação totalmente nova do problema relacionado ao processo de formação de conceitos, em contraposição tanto à psicologia empírica quanto à lógica formal. Para o autor, por exemplo, quando um sujeito busca resolver uma tarefa, cada tentativa consiste na formação de conexões, enriquecendo o conhecimento sobre o objeto pelo fato de buscar estabelecer conexões com outros objetos.

O processo de formação de conceitos consiste na abertura de conexões do objeto em questão em relação a outros, no encontro de um conjunto real, no conceito evoluído, encontramos todo o conjunto de suas relações, seu lugar no mundo, se assim podemos dizer. “Vemos que o conceito é um sistema de apreciações, reduzidas a uma determinada conexão regular. Quando operamos com cada conceito isolado, o essencial está em que o fazemos ao mesmo tempo com todo o sistema” (Vigotski, 2004, p 122). Para Vigotski (1996, p. 197),

> Os conceitos não se encontram na mente de uma criança como ervilhas em um saco, sem qualquer ligação entre eles. Se fosse assim nenhuma operação intelectual que exigisse coordenação de pensamentos, nem qualquer concepção geral de mundo, seria possível. Os conceitos, mesmo isolados, também não poderiam existir; a sua própria natureza pressupõe a existência de um sistema.

Somente na idade de transição se formaliza definitivamente essa função e a criança passa a pensar por conceitos, partindo de outro sistema de pensamento, das conexões complexas.

> A idade de transição é a idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento em conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade estão representados em um determinado sistema de conceitos (Vigotski, 1996, pp. 122-123).

Pensar com base em conceitos significa possuir um determinado sistema já preparado, uma determinada forma de pensar, que ainda não predeterminou em absoluto o conteúdo final a que se há

de chegar. É precisamente durante a idade de transição que se produz a formação definitiva de todos os sistemas (Vigotski, 1996, p. 123).

Assim, compreender as leis que regulam a formação e as mudanças produzidas em cada idade implica analisar as relações entre o meio social e desenvolvimento da personalidade, buscando compreender seu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. É a partir desse pressuposto que bsucamos compreender a organização da Educação Pré-Escolar no Brasil.

CAPÍTULO 2

DOS JARDINS DE INFÂNCIA AOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

Neste capítulo discutimos o processo de organização da Educação Pré-Escolar no Brasil. Para tanto, recuperamos o processo histórico de institucionalização da Escola, evidenciando os desafios para a construção de uma proposta curricular para a Educação Pré-Escolar.

2.1. O processo de institucionalização da Escola e o atendimento às crianças no Brasil

No Brasil, o lugar ocupado pela criança no processo de organização social é marcado por histórias que transitam, conforme afirma Del Priore (1991), entre o anonimato - período que marca os primeiros anos de descobrimento do país, quando essas histórias se faziam à sombra dos adultos, ao reconhecimento e defesa do seu papel de protagonista e de sua condição de cidadão com direitos e deveres, ocorrido, sobremaneira, nas últimas décadas do século XX.

Para Del Priore (1991), reconstruir a história da criança no Brasil, não é uma tarefa fácil. Trata-se de percorrer a construção de uma história muitas vezes silenciada, ignorada e que, por mais de três séculos, foi marcada pelo abandono, pela venda das crianças filhas de escravas e separadas de seus pais desde muito cedo, deixadas aos cuidados de Instituições, violentadas, abusadas sexualmente, vítimas de acidentes sofridos em ambientes de trabalho escravo ou operário. Os pequenos corpos, como afirma a autora, dobravam-se à violência, à força e às humilhações dos pais, mestres, senhores ou patrões, ao mesmo tempo em que eram amparadas pela ternura e os sentimentos maternos" (Del Priore, 1991).

A institucionalização do atendimento à criança pequena no Brasil tem como marco histórico os últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX, período caracterizado por intensas transformações econômicas, políticas e sociais. Nesse momento, observa-se um crescimento no número de propostas e ações dirigidas às crianças pequenas, seja na forma de instituições (religiosas, sobretudo) ou na elaboração de políticas de educação e saúde (Rizzini, 2004).

O ano de 1899, de modo específico, é considerado como o marco do período moderno das primeiras propostas de construção de instituições para a assistência à infância no Brasil. Nesse ano foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência a Infância (IPAI) pelo médico Arthur Mancovo Filho, no

Estado do Rio de Janeiro, e inaugurada a creche da companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, a primeira no país direcionada ao atendimento de filhos de operários. O IPAI tinha como objetivos:

> a inspeção e a regulação da lactação; a inspeção das condições de vida das crianças pobres; dar auxílio médico às escolas e indústrias; zelar pela vacinação; criar jardins de infância e creches; proteger a mulher grávida e acompanha-la após o nascimento do bebê, dando-lhe assistência por meio de programas como o Gota de Leite, por exemplo (Kuhlmann Jr., 2007, p. 49).

A institucionalização do atendimento às crianças pequenas se deu por conta das mudanças econômicas, políticas e sociais da época. Dentre essas mudanças, temos a nova organização do modelo familiar, a inserção da mulher no mercado de trabalho e as novas exigências sociais direcionadas à criança, agora compreendida como um sujeito produtivo. Segundo Civiletti (1991, p. 13), "originadas do movimento filantrópico, as creches, as salas de asilo e escolas primárias tem como objetivo atender às classes populares". "A segunda finalidade da creche é nitidamente liberar a mão-de-obra feminina e melhorar o rendimento da masculina."

No Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento a crianças pequenas surgiram do setor privado. O Colégio Menezes Vieira, primeiro jardim de infância criado no Estado de São Paulo, no ano de 1875, atendia as crianças filhas da classe mais abastada. No ano de 1896, foi criado o Jardim de Infância Caetano de Campos. Embora criado pelo setor público, atendia as crianças da burguesia paulistana da época.

As causas da institucionalização do atendimento à criança pobre, segundo Rizzini (2004), devem-se à situação de dificuldade e miséria enfrentada pelas famílias que acabavam abandonando as crianças pequenas. Segundo Weber (2000), o abandono de crianças não é uma prática recente. Ocorre desde as mais remotas épocas da história humana. Na Grécia antiga, por exemplo, ocorriam quando, querendo livrar-se de um filho, os pais abandonavam o "recém-nascido em um lugar selvagem, desejando-lhe a morte, mas sem matá-lo com as próprias mãos" (Weber, 2000, p. 30). Os rituais romanos não diferiam desses.

> Na vida romana o direito à vida era concedido, geralmente pelo pai, em um ritual. Neste ritual, o recém-nascido era colocado aos pés de seu pai. Se o pai desejava reconhecê-lo, tomava-o nos braços, se não, a criança era levada para fora e colocada nas ruas. Se a

> criança não morresse de frio ou de fome, pertencia a qualquer pessoa que desejasse cuidar dela para, principalmente, fazê-lo seu escravo (Weber, 2000, p. 30).

A partir do século XVI e XVII a preocupação com a proteção à infância ganha destaque. Surgem neste momento instituições oficiais às quais são designadas a função de cuidado e guarda dessas crianças (Kishimoto, 1986; Kulhmann Jr, 2007). Criadas por religiosos e pelo clero, essas instituições em muito se pareciam com verdadeiros asilos infantis, sendo que o internamento dessas crianças tinha a função de separá-las do convívio social. Nesse contexto, são criadas as rodas dos expostos ou enjeitados (Del Priore, 1996; Weber, 2000; Kulhmann Jr., 2007; Civiletti, 1991).

Esse período é marcado pelo abandono recorrente de crianças pequenas nas portas das igrejas, das casas e nas ruas a ponto de tal fato se tornar um problema para a Corte Imperial. A ação dos Conventos e das Casas de Misericórdia foi a primeira política de cuidado e atenção à primeira infância no Brasil. Os Conventos e as Casas de Misericórdia, por meio da "roda dos expostos", "roda dos rejeitados" ou "matadouros de inocentes", sob o pretexto de velar à desonra das mulheres solteiras e/ou a ilegitimidade da criança nascida, e protegê-la da miséria, acolhiam as crianças abandonadas preservando seu anonimato (Rizzini, 2004; Marcílio, 2016).

A roda era uma estrutura de madeira, geralmente fixada na entrada de um asilo cuidado por religiosos ou de igrejas, onde as pessoas deixavam os recém-nascidos enjeitados. Ao colocar o bebê na roda, girando-a para dentro dos asilos, as pessoas tocavam uma espécie de sineta, avisando que haviam deixado uma criança no local (Weber, 2000; Civiletti, 1991).

No Brasil, as rodas dos expostos foram criadas a partir do ano de 1726, e durante meio século foram praticamente a única ação de proteção a crianças abandonadas. O abandono dessas crianças em instituições era considerado um mal menor que o infanticídio, embora em sua grande maioria as crianças não sobrevivessem (Weber, 2000).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), o modelo de instituição de atendimento à criança se difundiu durante o período da República, "chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país" (Kuhlmann Jr., 2000, p. 08). Nesse contexto, a creche tinha função não apenas acolher e guardar as crianças pequenas durante os horários de trabalho das mães, mas, sobretudo, de lhes aconselhar sobre os cuidados apropriados com as crianças pequenas de modo a evitar a vagabundagem e a morte, prevenindo assim a desorganização familiar.

A ação de aconselhamento era desempenhada por mulheres de classes abastadas que "encontram na creche um espaço legítimo para estender seu papel do lar e instruir as mulheres das camadas populares a serem boas donas de casa e cuidarem adequadamente de seus filhos" (Haddad, 1993, p. 25). De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 91),

> as mães burguesas, as esposas e parentes dos promotores das associações assistenciais eram postas como aliadas dos médicos da tarefa de difusão dos novos comportamentos exigidos para a função materna, atuando como modelos juntos às mães trabalhadoras.

Segundo Kishimoto (1988), estimuladas pela expansão industrial e pela ausência de fiscalização, multiplica-se o número de creches sem condições mínimas para o atendimento a crianças em idade pré-escolar. A autora aponta que, "conhecidas por absorver apenas funções de guarda de crianças, as creches não merecem a atenção do governo que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar comercialmente tais casas" (Kishimoto, 1986, p. 40).

No contexto de criação das creches no Brasil, no final do século XIX, embora já houvesse, no âmbito internacional, o início de um debate sobre a importância da formação das crianças pequenas, "não era um hábito o envio de crianças pequenas a uma instituição educativa. Em nossa cultura predominantemente agrária, as crianças pequenas eram educadas pelas famílias" (Filipim, Rossi & Rodrigues, 2017, p. 611).

Para Rocha (1998), o caráter mais institucionalizado e normalizador que marca, na modernidade, a educação da criança, é o fato de ser caracterizado pelo enquadramento e pelo controle social dos indivíduos. Tanto a escola na origem de sua universalização, como os asilos e as Creches, apregoavam como objetivos a preservação dos novos cidadãos das mazelas sociais e a entrada no mundo adulto já contaminado pela "perigosa miséria".

Os ideais de "salvação" se disseminam nos meios políticos e na elite econômica do Brasil oitocentista e procuram justificar-se nas ciências médicas via sanitarismo e o higienismo, nas ciências jurídicas, via "proteção" da infância, que de falto não resultaram em mais do que esparsas iniciativas privadas de caráter beneficente (Rocha, 1998).

O ideário sanitarista e higienista ganha força, sobretudo, nas primeiras décadas de 1900 com a criação de órgãos voltados ao cuidado com a infância, disseminando os preceitos higienistas de combate à miséria a partir da educação das famílias pobres acerca de hábitos, costumes e valores

saudáveis, no contexto escolar (Kuhlmann Jr., 1997; Kishimoto, 1986). As ações higienistas voltavam-se ainda à crítica aos efeitos deixados nas crianças brancas que eram entregues às amas-de-leite. Era preciso reformular a conduta e reeducar as mães burguesas sobre a nobre e sublime tarefa da maternidade, instaurando um ideal de mulher-mãe (Civiletti, 1991).

Entre os fatores que permearam a formação social do país está a expansão, aparentemente repentina, de pré-escolas de caráter compensatório, no início do século XX. Segundo Kramer (2011), essa expansão é resultado de um conjunto de aspectos. Dentre eles, combinam-se os de ordem sanitária e alimentar, os que dizem respeito à assistência social, os relacionados com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento e os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais. Durante as primeiras décadas de 1900, concretizam-se os trabalhos de assistência social e educacional dirigidos à primeira infância, com vista ao desenvolvimento da nação. Dentro desse contexto, multiplicam-se os "órgãos estatais destinados ao atendimento de crianças de zero a seis anos" (Kramer, 2001, p. 47).

Segundo Souza (2012), para a maioria dos cientistas era evidente que o obstáculo ao desenvolvimento "estava associado ao grande número de doenças, à falta de educação, a inadequada alimentação e ao abandono ao qual a população estava submetida, fatores que prejudicariam as futuras gerações e, por conseguinte, o progresso do país" (Souza, 2012, pp. 04-05). Tal fato conferia sentido à preocupação com as condições de vida das crianças pequenas.

Assim, atrelado ao ideário de construção de uma nação forte, a educação escolar pública passa a ser apresentada como um dos principais pilares do projeto de higienização social e o meio mais propício para eliminar as atitudes viciosas, inculcando hábitos saudáveis desde a mais tenra idade. Segundo Rocha (2003), era necessário "criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias" (Rocha, 2003, p. 38).

O autor afirma ainda que todas as ações de assistência e cuidado com a infância eram caracterizadas por uma "justificativa científica individual e positivista voltada para a imputação da culpa ora ao indivíduo, ora à família, dirigindo a eles programas e políticas assistencialistas, para solução dos problemas sociais das crianças" (Rocha, 1998, pp. 38-39). A atenção voltada à infância estava circunscrita às ações que visavam promover o desenvolvimento econômico do país.

A mesma sociedade nacional que valoriza a família como núcleo de desenvolvimento do modelo econômico capitalista industrial, vê como resultado da desigualdade social a situação insustentável das condições de vida das famílias e propõe a criação de programas e instituições que exerçam uma ação paralela e até substituta de educação da criança para submeter as novas gerações aos padrões sociais, morais e até sanitários considerados necessários para o desenvolvimento, às custas de um controle social via instituições educativas (Rocha, 1998, p. 38).

Kramer (1995) destaca que nesse período existiam grupos isolados (médicos, associações de damas beneficentes), mas ainda era ausente o interesse e atenção do setor público às condições de vida das crianças pobres. Para a autora, "a ideia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter isolado" (Kramer, 1995, p. 50).

No ano de 1927 o governo brasileiro cria o primeiro Código de Menores (Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro), produto de décadas de lutas que objetivavam proteger as crianças pobres das doenças, da delinquência juvenil e das precárias condições de vida. À medicina e ao serviço social coube a tarefa de criar programas de vacinação e instruir as mães sobre os princípios básicos de saúde e higiene.

Segundo Kishimoto (1988), a concepção de assistência social predominou até a década de 1940. As instituições de atendimento às crianças pequenas, sobremaneira os asilos infantis, não tinham como função prioritária o atendimento educativo das crianças pobres. Tais instituições desempenhavam a função de atender as "necessidades imediatas dos desamparados, como dar comida aos famintos, roupa e abrigo aos necessitados" (Kishimoto, 1988, p. 33).

O atendimento ao pré-escolar no Brasil, segundo Kramer (2001), passou a contar com a participação direta do setor público somente a partir de 1930. Até a primeira metade do século XIX essas instituições tinham um caráter assistencial-filantrópico e de controle, sendo que elas passam a desempenhar um caráter social e político a partir do momento em que o Estado e setores sociais mais avançados passam a utilizá-la como instrumento de intervenção e formação (Rizzini, 2004).

A ideia de construção de um Estado forte e autoritário, defendida a partir da década de 1930, sugere também maior preocupação com a educação das massas, sobretudo, das crianças consideradas "não-aproveitadas" (Kramer, 1995). "O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado. Essa valorização da criança seria gradativamente acentuada nos anos pós-1930" (Kramer, 1995, p. 56). Data desse período a criação

do Ministério da Educação e Saúde, que assume, oficialmente, as responsabilidades no atendimento e assistência à infância.

Esse movimento de luta pela ampliação dos espaços de guarda das crianças pequenas, na forma de cobranças ao Estado em reconhecer e assumir a responsabilidade de fundar e sustentar instituições de atendimento, como lactários, hospitais, maternidades, creches e jardins de infância, trouxe duas contribuições importantes para a educação pré-escolar. Primeiramente, introduziu o conceito de assistência social para crianças pequenas, ressaltando a importância do trabalho feminino. Em segundo lugar, despertou o interesse por novas formas de atuação com crianças cujas famílias passavam por situações antes desconhecidas, quer seja a ausência do pai (convocado para a guerra) e/ou da mãe, agora engajada no trabalho produtivo (Kramer, 2011).

> Crescia o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida das crianças no seu desenvolvimento acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reaparecia (Kramer, 2011, pp. 27-28).

De modo contraditório, embora reconhecesse sua função frente à necessidade de atendimento às crianças pequenas, o Estado afirmava a impossibilidade financeira de assumir a construção dessas instituições pela falta de recursos próprios. Sugeria assim que grupos ou indivíduos particulares ajudassem financeiramente por meio de doações e/ou com a construção de instituições filantrópicas, imprimindo um caráter filantrópico e assistencialista no atendimento a crianças pequenas (Kramer, 2003). Por exemplo, no ano de 1935, nos bairros de maior concentração de operários do Estado de São Paulo, foram construídos os primeiros Parques Infantis. Ligados ao Serviço Municipal de Jogos e Recreios ou Serviço de Parques Infantis, os parques atendiam um grande número de crianças.

Durante as décadas de 1940 e 1970, as políticas estatais de regulação voltadas à primeira infância eram responsabilidade do Departamento Nacional da Criança (DNCr). Durante o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a atuação do DNCr consistia na prevenção de focos de doenças, deformidades ou deficiências que pudessem comprometer o processo de desenvolvimento do país. Ganham destaque especial as campanhas de combate à mortalidade infantil por meio de convênios com instituições privadas de caráter filantrópico.

No ano de 1941 é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) (Rizzini & Rizzini, 2004). De orientação correcional-repressiva, o SAM previa atendimento diferente para adolescentes que

cometessem atos infracionais tais como internatos (em reformatórios e casas de correção) e para menores carentes e abandonados (patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos). Outros programas de caráter assistencialista também foram criados nesse período, tais como a Legião Brasileira de Assistência – LBA (criada por Dona Darcy Vargas), a Casa do Pequeno Jornaleiro, a Casa do Pequeno Lavrador e a Casa do Pequeno Trabalhador.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no ano de 1943, torna obrigatório para as empresas com mais de trinta mulheres em seu quadro de funcionários o oferecimento de locais apropriados – com condições de higiene adequada e segurança, bem como horários flexíveis, para que as funcionárias pudessem amamentar seus filhos de até seis meses de idade, assegurando que elas pudessem conciliar o trabalho e a maternidade, além de garantir o bem-estar de seus filhos. As creches, compreendidas não mais como um benefício ou privilégio, mas como um direito das mulheres trabalhadoras, ganham importância e atenção a partir da consolidação da CLT (Rosemberg, 1989; Merisse, 1997).

O período entre os anos de 1945 e 1964 marca a abertura política do país pós-Estado Novo, e tem como características as eleições diretas para a presidência da república, o fim da censura e da pena de morte e a conquista do direito de greve. Nesse período, o SAM é considerado, pela população, como um sistema desumanizante e repressivo.

A institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), afirma no Art. 23 que a educação pré-primária, destinada a crianças menores de até sete anos, seria ministrada em escolas maternais ou jardins de infância. Reaparece no Art. 24 da referida Lei a recomendação do que havia sido conquistado pelo movimento das mães trabalhadoras, no que se refere aos serviços prestados pelas empresas que tem em seus quadros de funcionárias mães de crianças menores de sete anos. Afirma a Lei n. 4.024/1961: “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”. Apesar dos avanços, segundo Oliveira (2002, p. 108), “o poder público, contudo, não cumpriu o papel de fiscalização da oferta de berçários pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram nelas organizados”.

Os anos de 1964 e 1979, que compreenderam a Ditadura Militar no Brasil, marcam um dos períodos mais obscuros da história do nosso país. Em relação à educação infantil, nessa época foi

criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Lei n. 4.513, de 01 de dezembro de 1964) e aprovado o Código de Menores (Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979).

É nesse contexto de obscurantismo que no ano de 1964 é criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e, em vários Estados, a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM).

> A Fundação tinha por missão inicial instituir o "Anti-SAM", com diretrizes que se opunham àquelas criticadas no SAM. As propostas que surgem para a instauração de um novo órgão nacional centram-se na autonomia financeira e administrativa da instituição e na rejeição aos "depósitos de menores", nos quais se transformaram os internatos para crianças e adolescentes das camadas populares (Rizzini & Rizzini, 2004, p. 35).

Campos (1989) e Kramer (1989) destacam que, frente ao crescimento urbano e a incorporação da mulher de classe média no mercado de trabalho durante a década de 1970, há uma intensificação da reivindicação da creche e da pré-escola. Data desse período a defesa de uma concepção de educação como redenção ou panaceia para todos os males sociais. Ainda, "as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda), são consideradas como 'carentes', deficientes, 'inferiores' na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido" (Kramer, 2003, p. 24).

A defesa da educação pré-escolar, e a construção de diretrizes políticas como medidas preventivas ao fracasso escolar de crianças das classes sociais dominadas, "privadas" culturalmente (Kramer, 2003), se intensifica, culminando na criação do Projeto Head Start, em 1965, com foco na assistência médica, dentária e serviços educacionais para crianças em idade pré-escolar.

Havia uma espécie de sentimento de culpa nacional pelo fosso existente entre ricos e pobres, que a cada dia se ampliava, redundando no interesse por "melhorias sociais", conforme Kramer (2011). Nesse contexto, para a autora, prevalece a ideia de que a pré-escola funcionaria como mola propulsora da "mudança social", promovendo a compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares por meio da democratização do acesso à educação escolar (Kramer, 2006; 2011). Ao chegarem às escolas, por falta de estimulação no ambiente familiar e pela pobreza da linguagem de seus pais, especialmente de suas mães, "essas crianças fracassariam por não terem vivido diversas experiências, anteriores a escolarização, fundamentais para o êxito no desempenho escolar" (Kramer, 2011, p. 28).

> as crianças das classes populares fracassam por que apresentam "desvantagens sócio-culturais", ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam "insuficiências" que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças "desfavoráveis" e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (Kramer, 2011, p. 32).

Assim, de acordo com Kramer (2006), somente no ano de 1974 a pré-escola recebeu atenção do Governo Federal, com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). A autora ressalta que apesar dos equívocos, as propostas compensatórias tiveram, na década de 1970, o papel de "impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau" (Kramer, 2006, p. 801).

A mesma autora afirma que, na década de 1980, a escassa e ambígua legislação brasileira referente ao pré-escolar, que rotulava as crianças das camadas populares de carentes, deficientes, defasadas e imaturas faz com que fossem implantadas alternativas comprovadamente fracassadas em outros países e que foram planejadas para realidades diferentes da nossa (Kramer, 2011). Na expressão da autora, embarca-se numa canoa que estava, comprovadamente, furada.

> Influenciados pelas orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (Kramer, 2006, p. 799).

É no período de abertura democrática, pós-ditadura militar, que é proclamada em 1988 a Constituição Federal, a qual insere, em seus artigos, os Direitos da Criança, anunciados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU), no dia 20 de novembro de 1959, e ratificados no ano de 1989, na Convenção de Direitos da Criança (Resolução nº 44). Dentre esses direitos, destaca-se o direito a educação.

> A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua

> capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade (Declaração dos Diretos da Criança, ONU, 1959)

Entre os direitos da criança dispostos na Constituição Federal de 1988 se destacam o amparo às crianças e adolescentes carentes (Art. 203); o atendimento em Creche e Pré-Escola às crianças de zero a seis anos de idade (Art. 208); o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A Constituição dispõe ainda sobre os programas de assistência integral à saúde e acolhimento, sob a forma de guarda a crianças ou adolescentes órfãos ou abandonados; os programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins; e punição severa ao abuso, a violência e a exploração sexual da criança (Art. 227) (Brasil, 1988).

Nesse período de abertura política e redemocratização do país ao longo da década de 1990, tomam força as reivindicações de movimentos sociais pela ampliação das creches e pré-escolas em todo o país e o fortalecimento de uma visão de criança enquanto sujeito produtor de cultura, o que mobiliza amplos setores da sociedade civil em defesa de questões centrais a construção de uma política de educação infantil.

Entre os desafios que marcam a luta pelo direito a uma educação de qualidade, destacamos a luta pela inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a organização dos sistemas municipais de ensino, a ampliação das vagas e sua oferta com qualidade, e a formação de profissionais para atuar na área (Kramer, 2006).

2.2. A produção de uma proposta curricular para a Educação Pré-Escolar

A seleção, a organização e a construção de uma proposta curricular ou de uma proposta pedagógica para a Educação Pré-Escolar tem sido alvo de críticas por uma parcela importante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), por educadores e gestores ligados à área.

Ainda hoje a questão da organização curricular é compreendida como sinônimo de listagem de conteúdos obrigatórios desvinculados da prática social ou como elenco de disciplinas estanques, organizadas por áreas de conhecimentos, e com atividades repetitivas de treinamento e memorização (Saviani, 2010) .

A raiz etimológica do termo currículo deriva do latino *curriculum,* que significa caminho a percorrer ou já percorrido, percurso, lugar onde se corre. O termo currículo, como pode ser observado, é bastante polissêmico (Malachen, 2014). Por isso, ele ganha diferentes significados a depender dos fundamentos teórico-metodológicos que adotemos para nortear a construção de seu significado.

De acordo com Moreira (2001) e Silva (2010; 2011), foi a partir da primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, que o tema do currículo apareceu como objeto específico de estudos e pesquisas. No Brasil, é a partir da década de 1920 e 1930, período de intensificação dos processo de industrialização e de urbanização, e dos movimentos de crítica às concepções tradicionais de ensino, por meio de reformas educacionais influenciados pelo movimento escolanovista e pelas ideias de John Dewey sobre o lugar da educação na construção de uma sociedade democrática e do protagonismo da criança na construção do conhecimento, que tem início as primeiras sistematizações sobre o currículo (Moreira, 2001). Apesar disso, a ampliação dos estudos e pesquisas sobre o tema ocorre a partir dos anos de 1980, sobretudo nas pesquisas realizadas em Cursos de Pós-Graduação, com forte influência das teorias críticas.

As reformas curriculares implementadas no Brasil nos anos de 1990 e a elaboração de currículos básicos dos diferentes níveis e modalidades de ensino têm tratado o currículo de forma dicotomizada: ora organizado-o por disciplinas, ora por áreas de estudos (Saviani, 2010).

Na elaboração de um currículo, há questões importantes a serem consideradas, como: conflito entre as diferentes interpretações, os diversos graus de aceitação/rejeição das propostas, choque com as tradições cristalizadas e as concepções formadas, os inevitáveis e incontroláveis acordos tácitos que caracterizam o currículo (Saviani, 2010). Como afirma Apple (1994, p. 59),

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma 'tradição seletiva' resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O currículo é compreendido como o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias ou componentes curriculares e seus respectivos programas com indicações de atividades/experiências para sua consolidação), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga horária.

Nossas reflexões em torno das relações entre currículo, conhecimento e cultura adota como ponto de partida a discussão sobre o que é clássico em educação, quer seja: o conhecimento acumulado historicamente.

A conversão do conhecimento acumulado historicamente em conhecimento escolar tem sido tratada, segundo Saviani (2010) a partir de duas variáveis/formas: I) da análise da ação que se fundamenta na concepção de saber escolar; e, II) na análise da aplicação da concepção. Para a autora, "Em ambos os casos, as abordagens variam entre o que tem sido a educação escolar, ou, mais especificamente, sobre o que é e o que tem sido a conversão do saber da sociedade em saber escolar" (Saviani, 2010, p. 21).

A discussão sobre a construção do currículo escolar não pode prescindir do debate sobre a organização do saber em disciplinas, da compartimentalização destes como se fosse possível colocar em "caixinhas" as diversas esferas do saber construído historicamente pela humanidade (Saviani, 2010), o que tem se traduzido em uma dicotomia entre currículo centrado em conhecimento *versus* currículo centrado em capacidades/competências. Para a autora, a história do currículo e a história das disciplinas escolares não se confundem.

> embora seja possível estudar-se a evolução dessa(s) ou daquela(s) disciplina(s) na história de determinado(s) currículo(s), cada disciplina tem, por sua vez, uma história "autônoma", com trajetória própria, envolvendo fatores específicos e sofrendo/exercendo influências peculiares (Saviani, 2010, pp. 22-23).

A polissemia, a falta de consensos sobre sua conceituação - listagem de conteúdos, experiências de aprendizagem escolar, objetivos do processo de ensino, (Candau e Moreira, 2007), são evidenciadas pelas diferenças quanto as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que orientam as práticas educativas nas escolas.

Essa polissemia pode ser evidenciada também na Educação Infantil quando, ao longo dos últimos anos, ainda não conseguimos adotar uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento de modo a garantir que, apesar da diversidade de nosso país e da cultura de cada Estado, seja possível

oferecer às crianças uma orientação pedagógica que adote como horizonte o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, o que não se limita a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

É preciso ter cuidado com a afirmação de que tudo que acontece na escola é currículo. Como adverte Saviani (2018, p. 56),

> se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.

A escola, sobretudo em sua primeira etapa, parece ter se tornado lugar para todos os tipos de comemorações (Maia, 2014; 2016)[15]. Ao mesmo tempo em que parece ter perdido o espaço de lugar privilegiado de sistematização e apropriação dos conhecimentos científicos, históricos e culturais, deixando de cumprir assim sua função social (Young, 2007).

Na Educação Infantil esse fenômeno é ainda mais recorrente, uma vez que há ainda uma crença de que as Creches e Pré-escolas não são lugares para "ensinar", mas espaços de convivência e de guarda, o que acaba secundarizando a função nuclear da Escola. Tais atividades, como afirma Saviani (2018, p. 57),

> as atividades referentes às comemorações mencionadas são secundárias e não essenciais à escola. São extracurriculares, e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las.

A partir dessa compreensão, Saviani (2018) reconstrói/retifica o significado de currículo. Para o autor, o currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola.

> o currículo em ato de uma escola não é senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser da sua existência: a educação de crianças e jovens (Saviani, 2018, p. 55).

[15] Segundo Maia (2014), a lista de datas comemorativas trabalhadas em Escolas de Educação Infantil é extensa e variada, e podem ser divididas em *religiosas, cívicas e morais e de conhecimentos gerais*. As primeiras – as datas religiosas, são datas do tronco religioso judaico-cristão, e aparecem em menor número, uma vez que se remetem a feriados e períodos de recesso. As *datas cívicas e morais*, as que aparecem em maior número, implicam em conhecimentos e valores relacionados à pátria, à família e a convivência social. Por fim, as *datas de conhecimentos gerais*, que se justificam pela possibilidade de ampliar os conhecimentos das crianças sobre o mundo natural e cultural (Maia, 2014).

A passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado requer a seleção e a organização dos conhecimentos que deverão integrar o currículo, por isso é preciso ter clareza sobre as concepções de criança, infância, ensino, aprendizagem e desenvolvimento que orientam a construção das propostas curriculares/pedagógicas para a Educação Pré-Escolar.

A discussão sobre a necessidade de elaboração de uma proposta curricular nacional comum para o sistema de educação brasileiro não é recente. No que se refere a Educação Infantil, de modo específico, data, ainda do final da década de 1970 e início da década de 1980, os debates relacionados à construção de um currículo para o atendimento de crianças pequenas em Pré-Escolas (Kramer, 1997; 2006; Machado, 2002; Oliveira, 2002).

> A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil surge no final da década de 70 e começo dos anos 80. inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. Neste período de tempo, acirram-se os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições sócio-econômicas do país que têm na marginalização da infância uma de suas mais sérias conseqüências, impondo a contingência de se atender ao maior número de crianças possível, determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo (Brasil, 1996, p. 8).

A década de 1970 foi marcada fortemente pelo atendimento diferenciado a crianças pequenas. Durante muitos anos as instituições de atendimento a crianças da classe econômica mais favorecida tinham um cunho pedagógico e alternavam atividades recreativas e preparatórias para a alfabetização, enquanto que as instituições que atendiam as crianças das classes menos favorecidas desempenhavam funções assistencialistas e compensatórias (Kramer, 1989; 1991; Sousa, 1996).

Na medida em que vem com a finalidade de minorar carências sociais, desvinculada de um compromisso com os direitos da criança e de suas famílias a um atendimento de qualidade, a Educação Infantil, em nosso país, se dissocia de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo preestabelecido. Surge, assim, desarticulada da escola. Entretanto, ao construir um espaço institucional próprio, a Educação Infantil - e aqui se fala mais especificamente da Pré-Escola - acaba por identificar na própria escola o espaço mais próximo. O processo de "escolarização" que se sucede é a consequência natural de tal aproximação (Brasil, 1996, p. 8).

A reabertura política do país e as mudanças sociais e culturais que marcam o fim da ditadura militar (1964-1985) exigiu a construção de um novo projeto educacional. Segundo Bonamino e Martínez (2002, p. 370)

> Durante os anos de 1980, o retorno à democracia política levantou expectativas de desenvolvimento de processos correlatos no conjunto das instituições da sociedade. No plano educacional, e apesar dos limites impostos ao retorno à institucionalidade democrática pela persistência do autoritarismo, a abertura política levou vários prefeitos e governadores de oposição ao governo militar e seus secretários de educação a procurarem modificações no sistema de ensino educativo, que incluía reformas estruturais e curriculares focalizados na ampliação e melhoria da escola pública.

A perspectiva democrática, como afirmam os autores, se fez presente na elaboração das propostas educacionais que se consolidaram na assinatura da Constituição Federal de 1988, da Convenção dos Direitos da Criança (1989), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e no processo de elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/1996).

Segundo Paula (2015), nas décadas de 1980 e 1990 o processo de discussão e estudos sobre o currículo para a pré-escola se acentua. Emerge, desse contexto, o debate integrado sobre o currículo para as duas etapas da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola). Ainda conforme a autora, a ampliação da produção de pesquisas e a publicação de documentos normativos e oficiais relacionados a Educação Infantil impulsionaram os debates e estudos desenvolvidos desde a década de 1970.

De acordo com Kramer (2003b), as questões relacionadas a currículo – elaboração, implementação e políticas, ganharam força nos embates e discussões em espaços acadêmicos, políticos e sindicais no momento em que conquistamos o direito de eleger, por meio do voto, não somente os governantes, mas também os projetos de gestão, sejam a nível estadual (1982), municipais (1985) e federais (1990).

As eleições do ano de 1990, e a ampliação da participação do Estado no fomento dos serviços sociais de alcance nacional, colocam o país em um novo e dependente ciclo de associação com as nações centrais, especialmente com os Estados Unidos (Fernandes, 1991). Apesar da relação de dependência, a multiplicidade de caminhos/alternativas de ação na escola ampliaram-se e em nada se assemelham aos anos vivenciados a partir dos acordos MEC/USAID , “que vinham junto com

atos institucionais e práticas educacionais de triste lembrança para a nossa geração" (Kramer, 2003b, pp. 165-166).

Entre os documentos produzidos durante a década de 1990, e que orientaram a construção das propostas pedagógicas de todo o país, destacamos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

2.3. A criança como sujeito histórico e de direitos

Os primeiros anos da década de 1990 marcam um período de intensos debates sobre a organização da educação nacional: a definição dos elementos básicos comuns a serem seguidos em todas as etapas da Educação Básica e em todo o território nacional, conforme elencados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), requereu ampla discussão, além da participação e elaboração conjunta de todos os setores sociais.

> A Lei n. 9.394/1996 resultou de um parto difícil. Os interesses envolvidos no palco das discussões eram fortes, contraditórios e, não raro, inconciliáveis. Do projeto inicial do Deputado Octávio Elísio em 1988 ao substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, afinal aprovado em 1996, passaram-se oito longos anos que funcionaram como cenários fecundos de despistes de interesse. O texto, por fim, aprovado tem grande mérito de, abdicando das discussões improdutivas, apresentar uma moldura de organização educacional dentro de um escopo de autonomia possível (Carneiro, 2010, p. 18).

Campo de disputa de diferentes setores sociais e, portanto, de diferentes projetos de sociedade e de educação, a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada no ano de 1996, é a expressão da mobilização e das disputas de forças políticas em torno de um projeto nacional de educação.

Sua elaboração e aprovação marcam, juntamente com a aprovação e assinatura de outros documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, Brasil, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998) a afirmação e defesa do direito a educação pública e em torno de um projeto de sociedade justo e democrático.

No entanto, os compromissos assumidos em direção à construção de uma sociedade democrática esbarram nos problemas enfrentadas pelo sistema de ensino brasileiro: desigualdade de acesso a creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio

urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste (Oliveira, 2010). Tais desigualdades impactaram diretamente na qualidade do direito à educação oferecida em todo o território nacional.

É somente a partir da promulgação da Lei n. 9.394/1996 que a Educação Infantil passa a constituir como primeira etapa da Educação Básica (Art. 29), com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse contexto, cabia à União, em colaboração dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, estabelecer as competências e diretrizes para nortear a construção dos currículos, estabelecendo os conteúdos mínimos que assegurassem uma formação básica comum (Brasil, 1996, Título IV, Art. 9).

A LDBEN passa a considerar como profissionais da Educação Básica aqueles que estão em efetivo exercício, formados em Cursos reconhecidos, orientando sua formação em nível superior de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas da educação básica, tendo como fundamento:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – Associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

De acordo com o Art. 89, "As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino" (Brasil, 1996). Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como elemento indispensável para a formação e desenvolvimento humano integral e para o exercício da cidadania. Junto a esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) afirma a necessidade de que sejam

assegurados o respeito as diferenças, aos valores culturais e artísticos e a diversidade de nossos povos (Brasil, 1996).

Durante a primeira década dos anos 2000 o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) produziram diversos documentos normativos relacionados à área de educação infantil, dentre eles: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Vol. I e II, Critérios para um atendimento em Creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (2009), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), Parecer CNE/CEB n. 20/2009 e a Resolução n. 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)[16].

Segundo as DCNEI (Brasil, 2010), a partir da compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ser organizadas a partir de três princípios, quais sejam:

> Éticos*:* da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
>
> Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
>
> Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

As propostas pedagógicas devem garantir às crianças "acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens." Aliados a isso, devem ser garantidos ainda "o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças" (Brasil, 2010, p. 18).

Concebido como elemento da prática pedagógica elaborado de maneira a considerar os contextos, as características e as identidades das crianças, das famílias e dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, o currículo passa a ser compreendido como um

> 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

[16] As DCNEI (2010) representam uma oportunidade de pensar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento da criança ao definir parâmetros básicos de qualidade e a articulação da Educação Infantil com as demais etapas da Educação Básica (Oliveira, 2010).

> tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2010, p. 12).

A organização das propostas pedagógicas para a Educação Infantil em todo o país deveria ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo assim experiências que permitissem às crianças ampliação dos repertórios artístico e cultural, a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, o respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009).

A diversidade cultural do país exige que as propostas pedagógicas trabalhem com as especificidades de cada região, Estado e município, zona rural ou urbano. Para Kramer (2003b, p. 171)

> Não se pode falar em uma proposta, mas, sim, de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham. Essa realidade é múltipla e, por isso, carece de propostas também múltiplas.

Para tanto, cabe aos professores das Instituições de Educação Infantil, de acordo com as orientações normativas, a definição, organização e desenvolvimento de práticas curriculares que considerem os interesses e as necessidades de cada criança, respeitando os contextos socioculturais, socioeconômicos, étnico-raciais das crianças e de suas famílias, compreendendo seu papel na articulação das experiências e saberes das crianças e nos processos de construção dos conhecimentos culturais mais amplos visando a articulação de diferentes linguagens, de diferentes situações e vivências.

As Creches e Pré-Escolas, na elaboração da proposta curricular, estabelecerão modos de integração dessas experiências de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas (Brasil, 2010).

É a partir das interações, das brincadeiras, das relações e práticas cotidianas que vivenciam que a criança constrói sua identidade (pessoal e coletiva), “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (Brasil, 2010, p. 12).

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) retomam o eixo central na defesa da infância como um período da vida caracterizado por aquisições importantes como a marcha, a fala, o controle dos processos fisiológicos, o desenvolvimento das diferentes formas de linguagem, da imaginação, da criatividade e das representações sociais. Além de reafirmar a criança como sujeito de hsitórico e de direitos, apresenta-a como *centro do planejamento curricular* (Brasil, 2013).

> Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer (Brasil, 2013, p. 86).

Essas aquisições são histórica e culturalmente produzidas nas relações, e nas interações, que a criança estabelece com o mundo natural e social, mediadas por parceiros mais experientes. Por isso, as DCNEB advertem sobre a necessidade de diferenciar e articular diferentes campos de conhecimento, afirmando as especificidades dessa etapa. As DCNEB compreendem a Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico como

> plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (Brasil, 2013, p. 85).

A partir da segunda metade da década de 2000, como pode ser observado, houve um fortalecimento dos processos de constituição das propostas curriculares para a Educação Básica em todo o país, caracterizado pela ampliação nas publicações de documentos normativos e oficiais, assim como de estudos científicos relacionados ao tema (Paula, 2015).

Apesar dessa multiplicidade apresentada pela autora, de acordo com Barbosa (2010), ao mapear e analisar os documentos curriculares de 48 municípios brasileiros, as propostas pedagógicas

municipais para a educação infantil apenas reproduzem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e outros documentos oficiais. Segundo a autora,

> Os documentos elaborados pelos municípios apresentaram grande diversidade de denominações e materializaram-se em diferentes suportes: livro, revista, artigo, apresentações de power point, plano de estudos para os alunos ou mesmo o PPP de uma escola da rede municipal. Para justificar a ausência de propostas, muitos municípios usaram como argumento a falta de estrutura e recursos humanos das Secretarias Municipais de Educação, bem como a concepção de que as propostas eram documentos em processo, isto é, ainda não estavam finalizados. Emergiu também a demanda de assessoria para a elaboração de propostas municipais e para a formação de professores para elaborar os PPP das escolas. Por esses dados, pode-se constatar que ainda não é evidente a importância de se ter uma proposição curricular como uma das políticas públicas de educação infantil (Barbosa, 2010, p. 01).

Quando analisada a vinculação entre as propostas pedagógicas e os documentos oficiais (Convenção de 1989, RCNEI, Critérios para atendimento em Creches, dentre outros documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação), Barbosa (2010, p. 02) constata que "há somente uma apresentação dos elementos legais como referências, geralmente no início dos documentos, mas essas referências não se consolidam quando se realiza a leitura dos documentos em sua totalidade".

Barbosa (2010) afirma que os documentos elaborados pelos municípios, além da diversidade de denominações e do modo de sua materialização (livros, revistas, artigos), apresentam uma grande diversidade de terminologias para se referir a organização curricular para a educação infantil: proposta político-pedagógica, orientações curriculares, propostas pedagógicas, propostas curriculares, embora seja privilegiada a expressão proposta curricular para a educação infantil.

A autora afirma ainda que os elementos teóricos apresentados nos documentos nem sempre apresentam sintonia com as proposições de operacionalização apresentadas ao longo do documento, somadas a falta de

> evidências de uma discussão sobre o que é conhecimento, pedagogia, docência, didática, aprendizagem, ensino, metodologias e outros. Apenas dois campos são chamados para explicitar a concepção de educação infantil do município: a história e a psicologia (Barbosa, 2010, p. 3).

Como pode ser constatado, é a partir das orientações apresentadas nos documentos normativos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) que são produzidas as orientações pedagógicas/curriculares para o trabalho pedagógico nas diferentes etapas da Educação Básica e as políticas para formação dos profissionais em todos os Estados do País.

Soma-se aos documentos acima apresentados, o documento final da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, homologado em dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho. Junto ao documento final, o MEC produziu um guia de orientação para a implementação da Base e um material complementar para a reelaboração dos currículos da Educação Básica das redes públicas e privadas de todo o país.

2.4. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A participação como direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança

A discussão sobre a necessidade de elaboração de uma base nacional comum para a educação escolar no Brasil não é recente. O ordenamento jurídico e normativo brasileiro registra, desde as Constituições de 1823 e 1824, a educação enquanto direito a ser garantido pelo Estado a todos, contribuindo com a redução das desigualdades sociais e com a garantia do direito à cidadania.

A criação de Escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, decretada em Assembleia Geral pelo Imperador Dom Pedro I, a partir Lei de 15 de outubro de 1827, tinha como objetivo o ensino da leitura, da escrita das operações aritméticas, quebrados, décimas e proporções, além de

> noções mais geraes de geometria pratica, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião cathólica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil (Brasil, 1827).

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), apesar da orientação de oferta de um currículo mínimo, a Lei de 15 de outubro de 1827, não detalhava uma lista com ementas, guias ou programas previamente definidos. Afirmam os autores que a partir do Ato Institucional de 1834, que introduziu a divisão de competências entre os poderes gerais e as províncias, que passa a ocorrer um "jogo de empurra" sobre o ensino, fato que evidencia a não prioridade do ensino primária durante o período do Império (1822-1889).

O advento da República, as necessidades postas para a construção do país, e a compreensão de que "é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões [...]" (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 1), traz à tona mais uma vez o debate sobre o lugar da educação escolar no processo de desenvolvimento do país.

Para a construção de um estado democrático, promotor de liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça e que garantisse o exercício dos direitos sociais e individuais (Brasil, 1988), era imperativo a fixação de conteúdos mínimos que assegurassem uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais em todo o país.

A efervescência, e a necessidade, do referido debate – a seleção e organização de conteúdos mínimos necessários a formação cidadã, conforme defende a Constituição de 1988, embora se mantenha na década de 1990 como, por exemplo, na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), ganha destaque com as primeiras críticas orientadas à construção do documento da Base Nacional Comum, no ano de 2012 (Cury, Reis e Zanardi, 2018).

A aprovação do Documento Final da BNCC, em dezembro de 2017, faz emergir, uma outra vez, a necessidade de discussão sobre a seleção e a organização dos currículos escolares. O objetivo de elaboração de uma base nacional comum curricular é "sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio", garantindo assim o direito à educação para todos (Brasil, 2015, p. 8).

A BNCC organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da área de Educação Infantil a partir de três grupos etários, de acordo com "as possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...]" (Brasil, 2017, p. 40). Os Grupos Etários são: Grupo etário 01 - Bebês (0 a 1 ano e seis meses), Grupo etário 02: crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e Grupo etário 03: crianças pequenas: 4 anos e 5 anos e 11 meses). Os dois primeiros grupos compreendem o público alvo da Creche e o último da Pré-Escola, objeto desta tese.

Organizada tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras (Brasil, 2009), a BNCC define cinco campos de experiências a partir dos quais devem ser asseguradas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, quais sejam: *O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e*

movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para cada campo de experiência são apresentados objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, identificados por um código alfanumérico. Por exemplo: EI01EO01. O código EI01EO01 nos informa que o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é da área de Educação Infantil (EI), do Grupo etário 01 (Bebês – 0 a 1 ano e 6 meses) e do campo de experiência (EO - O eu, o outro e o nós". O último par de números, 01, indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiência para o grupo etário 01: "Perceber que suas ações têm efeito nas outras crianças e nos adultos" (Brasil, 2017, p. 41). A numeração sequencial dos códigos alfanuméricos "não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento" (Brasil, 2017, p. 24).

A BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todas as crianças na etapa da Educação Infantil. Esses direitos devem assegurar condições para que as crianças possam aprender "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. 33). Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC são:

> Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
>
> Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
>
> *Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes,*

desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 34 – grifos nossos).

Para garantir os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC, impõe-se "a necessidade de imprimir *intencionalidade educativa* às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quando na pré-escola" (Brasil, 2017, p. 34 – grifos do original). A intencionalidade educativa, de acordo com o documento,

> consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduz nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 34).

O cotidiano das Creches e Pré-Escolas deverá ser organizado com base nos interesses das crianças, na construção de oportunidades de experiências e vivências, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que lhes são oferecidas. Cabe ao educador refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 35).

Apesar das orientações do MEC, há uma compreensão de currículo, de criança, de infância, de aprendizagem e desenvolvimento bastante diversificada em todo o país, e mesmo dentro dos mesmos Estados, o que faz com que haja um profundo descompasso entre as orientações das políticas curriculares para a Educação Infantil e o currículo real, posto em movimento, em Creches e Pré-Escolas (Amorim, 2011).

As políticas de educação e currículo foram interpretadas e transformadas em políticas estaduais e municipais. Embora os documentos da política nacional de educação apresentem diretrizes para a construção dos Projetos Curriculares ou Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, é nos debates provocados pela necessidade de construção dos Planos Estaduais e/ou Municipais de Educação que essas propostas são delineadas e é na Escola que o currículo se materializa, que ele é posto em movimento.

Observa-se uma multiplicidade de abordagens e formas de pensar a organização da Educação Infantil, as quais co-existem, inclusive, em uma mesma Rede de Ensino. Entre as diferentes perspectivas, que orientam a organização do trabalho em Creches e Pré-Escolar, destacam-se modelos estruturados por áreas de conhecimento[17], por temas geradores e/ou por Projetos (Sobral e Lopes, 2009).

Para muito além da listagem de conteúdos fragmentados, organizados por áreas disciplinares, ou mesmo antecipando atividades próprias dos primeiros anos do Ensino Fundamental, é necessário pensar a organização do trabalho em Creches e Pré-Escolas a partir de experiências e vivências que possibilitem, por meio da organização intencional, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que as crianças possam se apropriar não apenas dos bens materiais, culturais e simbólicos construídos historicamente pela humanidade em seu decurso de desenvolvimento histórico, mas também das habilidades e valores necessários a construção de uma sociedade democrática, pautada na luta pelo direito a igualdade. Por isso, compreender o significado e o sentido da participação das crianças, desde a Educação Pré-Escolar, é fundamental.

2.4.1. Significados e sentidos da participação das crianças na Educação Pré-Escolar

Garantir a participação das crianças nas decisões que afetam sua vida, para além de um direito defendido desde a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), constitui-se

[17] Não se trata de subestimar ou descartar os conteúdos disciplinares, mas de construir uma proposta pedagógica que adote como horizonte sua articulação com o processo de formação da criança em sua integralidade, tendo como eixo orientador as interações e as brincadeiras.

como um *direito de aprendizagem e desenvolvimento* que integra o arranjo curricular apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (Brasil, 2017). Apesar dos avanços, garantir esse direito constuti-se como um desafio a ser enfrentado na garantia da qualidade da Educação Pré-Escolar no Brasil.

De acordo com Hart (1992, p. 5), a participação é compreendida, de modo geral, como "processo de compartilhamento de decisões que afetam a vida de uma pessoa e a vida da comunidade em que se vive". Nas sociedades democráticas, a participação constitui-se como direito fundamental ao pleno exercício da cidadania, permitindo que as crianças possam exercer um papel ativo nas decisões que afetam suas vidas e as sociedades que integram (Hart, 1992)[18].

O direito a participação de crianças e jovens, em condições de igualdade, na vida e nas escolhas que lhes dizem respeito, manifestando suas opiniões, seus desejos, vontades e necessidades, foi historicamente marginalizado e/ou desconsiderado, o que coloca às Instituições Educativas frente a um *imperativo ético*, qual seja: *garantir, a partir da interação com seus pares, com adultos e com o ambiente, oportunidades ampliadas de participação das crianças nas decisões sobre suas vidas desde a Educação Pré-Escolar.*

Apesar dos esforços, os direitos das crianças e jovens – a saúde, educação, proteção social, dentre outros, estão longe de serem atingidos (Lansdown, 2011). Como afirma Tomás (2007, p. 208 – grifos nossos),

> Apesar de no campo dos princípios se verificar uma intenção de dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade, o exercício da cidadania pelas crianças continua em muitos contextos a *fazer-se por decreto*, ou seja, com *grande visibilidade dos discursos teóricos* e mesmo nas propostas de intervenção das instituições que actuam no sentido de divulgar e promover os direitos da criança, mas com *escassa visibilidade no quotidiano das crianças* com que nos cruzamos na rua, que aparecem nos noticiários e mesmo com aquelas com quem nos relacionamos diariamente.

[18] O conceito de participação, além de bastante vasto e transversal, possui um significado complexo e polissêmico (Lansdown, 2005; Corrreia, Aguiar e Amaro, 2021; Tomás, 2007). Para os fins deste trabalho, buscamos sustentação nos estudos desenvolvidos por autores como Hart (1992), Lansdown (2005), Shier (2001), O'Kane (2003), Kirby *et al.* (2003) e Tomás (2007). Cabe ressaltar que não se trata aqui de transpor as experiências ou modelos de determinados grupos, mas de perceber a experiência de participação das crianças em um contexto determinado, tendo em conta as questões históricas, políticas e culturais que emergem de um contexto bastante específico.

No que se refere ao direito a participação e expressão, a partir de diversas formas de manifestação, o Artigo 12 da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, promulgada pela Organização das Nações Unidas no ano de 1989, e ratificada no Brasil em 24 de setembro de 1990, afirma que

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

2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (CIDC, 1989, p. 4)

Apesar dos esforços consagrados em leis e decretos, a nível local, regional, nacional, em muitos países/sociedades, o reconhecimento e o pleno exercício do direito à participação como um dos direitos fundamentais de crianças e jovens ainda não estão assegurados, sobretudo às crianças mais novas, as meninas e os grupos marginalizados e minoritários[19]. Como afirma Lansdown (2011, p. 4)

> o direito de ser ouvido e levado a sério continua sendo evasivo para a maioria das crianças em todo o mundo. E mesmo onde é implementado, muitas vezes é apenas em aspectos limitados da vida de uma criança e, em grande parte, por meio de projetos e programas de curto prazo.

Considerar as crianças como co-participantes, acolhendo suas ideias e propostas, estimulando a construção de relações democráticas, e o exercício da cidadania desde a infância, exige que abandonemos práticas autoritárias pautadas no exercício do poder e da tutela do adulto sobre as crianças, dando-lhes voz e visibilidade, compreendendo-as como agentes sociais, cidadão com direitos e deveres, e atores competentes, capazes de opinar sobre o que lhes diz respeito, e cujas ações modificam/transformam os mundos nos quais estão inseridas (Qvortrup, 2010).

[19] No Brasil, vinculado aos princípios de liberdade, opinião e protagonismo, o direito das crianças à participação, como pontuado, está presente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como em documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 13.005/2014), no Marco Legal da Primeira Infância (Lei n. 13.257/2016).

Oferecer oportunidades para as crianças possam expressar seus pensamentos e opiniões em todas as questões que lhes dizem respeito – preocupam e afetam suas vidas, tanto na família quanto na sociedade, reconhecendo-as como cidadãos, como participantes ativos, constitui-se não apenas como um direito, mas como uma necessidade para o desenvolvimento de sociedades democráticas (Sheridan & Samuelsson, 2001; Lansdown, 2011).

É preciso observar, no entanto, que o grau e a natureza da influência da participação das crianças nas questões e decisões em todos os âmbitos que afetam suas vidas (família, escola e comunidades locais) varia muito de acordo com a cultura ou a família, em particular (Hart, 1992; Lansdown, 2001)[20]. A família, apesar de não se constituir como único agente de socialização das crianças, é reconhecida como o grupo fundamental para o crescimento e bem-estar dos seus membros, por isso, é necessário incentivar o desenvolvimento de práticas que possibilitem o envolvimento das crianças com a construção de uma sociedade democrática, com oportunidades e direitos iguais para todos (Hart, 1992).

A criança, ao mesmo tempo em que não pode ser vista como um ator isolado de seu ambiente social e cultural, não pode ter sua participação restrita apenas aos momentos de escuta de suas vozes (Clark, 2005). Se, por um lado, a participação das crianças não ocorre de modo isolado, por outro não se trata de deixar todas as decisões a cargo das crianças, mas de envolvê-las, fazer com que elas se sintam competentes para participar dos processos de tomada de decisão, comunicando-se com elas, fazendo-lhes perguntas, ouvindo-as para que desenvolvam habilidades e um desejo de argumentar a favor de seus pontos de vista (Sheridan e Samuelsson, 2001).

A participação proporciona benefícios com impactos indiretos, e de longo prazo, que não podem ser facilmente medidos quantitativamente (Hart, 1992). Dentre os benefícios, destacam-se aqueles que permitem que os indivíduos adquiram habilidades, se desenvolvam como membros da sociedade mais competentes e confiantes, melhorando a organização e o funcionamento das comunidades, além de se constituir como "uma ferramenta poderosa para desafiar situações de violência, abuso, ameaça, injustiça ou discriminação, protegendo as crianças (Hart, 1992; Lansdown, 2011).

[20] Hart (1992), na obra "*Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*", apresenta oito níveis de participação das crianças nos processos de partilha de decisões que afetam suas vidas e das comunidades onde estão inseridas. Esses níveis vão desde a não participação (1-3), até a participação plena e genuína das crianças (4-8). São eles: 1. Manipulação; 2. Decoração; 3. Tokenismo; 4. Atribuída mas informada; 5. Criança consultada e informada; 6. Decisões iniciadas pelo adulto e partilhadas com as crianças; 7. Decisões iniciadas e dirigidas pelas crianças; e, 8. Decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos. Para o autor, apesar das crianças participarem de diversas atividades quotidianas, como em jogos, atividades artísticas e esportivas, dentre outras, participar significa mais do que "fazer parte".

Dentre os obstáculos enfrentados, e que impedem a participação das crianças, destacam-se: a confusão entre os adultos quanto ao conceito de participação; as barreiras culturais quanto à participação das crianças; a resistência dos adultos à participação das crianças; a falta de vontade de partilhar o poder com as crianças; o predomínio de visões sociais que impedem os adultos de ver as crianças e os jovens como atores sociais e políticos; e, a falta de capacidade dos adultos para promover a participação das crianças (*Inter-Agency Working Group on Children's Participation - IAWGCP*, 2008).

No ano de 2009, durante a Assembleia Geral da ONU, os Estados Partes reafirmaram a necessidade de garantir o direito à participação das crianças, conforme traçado no Art. 12,

> Assegurar que as crianças tenham a oportunidade de serem ouvidas em todas as questões que as afetam, sem discriminação de qualquer tipo, adotando e/ou continuando a implementar regulamentos e arranjos que prevejam e incentivem, conforme apropriado, a participação das crianças em todos os ambientes, incluindo dentro da família, na escola e em suas comunidades, e que estejam firmemente ancorados em leis e códigos institucionais e que sejam regularmente avaliados quanto à sua eficácia.

O respeito pelos direitos das crianças à participação exige que elas sejam vistas não apenas como sujeitos de pesquisas e preocupação, mas também como sujeitos com preocupações, além de se constituir como um imperativo para o desenvolvimento de princípios democráticos e para o processo de aprendizagem da criança (Prout, 2010).

Garantir o exercício do direito à participação às crianças não significa substituir os adultos, mas possibilitar que as crianças possam, desde negociações iniciais, ainda na infância, desenvolver uma compreensão sobre o impacto que suas opiniões e decisões podem ter sobre suas vidas e sobre os outros, reconhecendo-se como atores sociais plenos, com voz e ação próprias, contribuindo para a tomada de decisões democráticas, ao mesmo tempo em que valorizam a opinião dos outros (Hart, 1992; Lansdown, 1996; Fernandes, 2005; 2009; Tomás, 2007).

Quanto aos adultos, não se trata de subestimar sua importância, mas mostrar-lhes que é necessário aprender a ouvir, apoiar e guiar; saber quando e quando não falar, construindo relações mais horizontais e simétricas com as crianças (Hart, 1992; Fernandes 2005; 2009; Tomás, 2007). Os adultos têm a responsabilidade de apoiar a participação das crianças, devendo ter ciência sobre essa questão para evitar além da falsa participação, como o tokenismo (Hart, 1992; Leinonen, Brotherus &

Venninen, 2014), a banalização do conceito e o esvaziamento ideológico do discurso (Tomás, 2007). Para Prout (2010, p. 35)

> Ainda temos muito a aprender sobre as formas de permitir que as crianças falem por si próprias e de sua maneira. Com muita frequência, exige-se que as crianças se ajustem as formas de participação dos adultos, quando o que é necessário são mudanças institucionais e organizacionais que facilitem e encoragem as vozes das crianças.

Não se trata, como nos chama a atenção Tomás (2007), de igualar as crianças aos adultos, ou dizer que elas têm exatamente os mesmos direitos civis e políticos que estes últimos, mas de perceber que as crianças também "são actores sociais pelo que a valorização de sua acção e da sua voz é imprescindível na exigência e concretização dos referidos direitos civis e políticos [...]" (Tomás, 2007, p. 212).

As crianças devem exercer o direito de participar e exercer influência sobre tudo aquilo que lhes diz respeito seja nos contextos familiares, nos contextos educativos ou até nos espaços públicos. A Educação Pré-Escolar deve, nesse contexto, garantir que as crianças desenvolvam a capacidade de expressar seus pensamentos e opiniões, aceitando as responsabilidades por suas ações; e, entender e agir de acordo com os princípios democráticos, participando de diferentes tipos de cooperação e tomadas de decisão (Samuelsson, 2001, 2006; Fernandes, 2005; 2009; Lansdown, 2011).

Nesse sentido, o cotidiano da Pré-Escola precisa ser preenchido com atividades que possibilite que as crianças possam vivenciar elementos da democracia, como negociações e compromissos, planejamento compartilhado com seus pares, com adultos e com familiares, garantindo que elas possam ter garantido o direito de se expressarem e serem ouvidas (Corsaro, 2011; Leinonen, Brotherus & Venninen, 2014).

Criar condições para a democracia desde a Pré-Escola, exige que as/os professoras/es percebam, apoiem e criem condições para o exercício do direito da participação nas Instituições de Educação Infantil, compreendidas como espaços sociais e políticos, lugares de encontros para cidadãos de todas as idades - crianças, pais, profissionais e qualquer outro cidadão local (Moss, 2021).

O direito à participação não está garantido, "não é uma parte natural e intrínseca de ser uma escola. É uma escolha filosófica, uma escolha baseada em valores" (Moss, 2021, p. 5). É preciso ainda incorporá-lo tanto na formação de professores quanto no trabalho prático na Educação Infantil e na Escola (Horwath *et al.,* 2011; Lansdown, 1996). É necessário que as/os professoras/es percebam

as crianças como cidadãos competentes, especialistas em suas próprias vidas, envolvendo-as na tomada de decisão sobre questões cotidianas ou importantes que vão desde o estabelecimento de regras em sala até o planejamento de atividades.

Para Sarmento, Soares e Tomás (2007), mais do que destinatários passivos, as crianças são sujeitos ativos com direitos políticos. Portanto, sua participação na organização escolar constitui-se como um "*desiderato político e social*". Ao assumir o seu papel político, as crianças lançam um olhar sobre a escola enquanto "*espaço social democrático*", onde se relacionam diferentes culturas, valores e crenças. Como afirma Sarmento (2007, p. 36),

> As crianças incorporam, interpretam e reconstrõem continuamente informações culturais, constituídas por valores e normas sociais, ideias, crenças e representações sociais, frequentemente expressas sob a forma de histórias e narrativas, lendas, imagens, jogos, brinquedos e brincadeiras e outros artefatos culturais.

As crianças não estão à margem da vida e da produção cultural dos adultos. Elas partilham com eles um conjunto de aspetos da vida cotidiana, seus valores e normas, participando da vida em sociedade, interrogando, tensionando, ressignificando, modificando e construindo cultura através da interação com seus pares (Corsaro, 2011; Cohn, 2013).

As crianças estabelecem relações inter e intrageracionais, fazem escolhas, negociam e produzem sentidos sobre o mundo a seu redor, mesmo que conformadas por fatores como classe social, gênero e etnia (Marchi, 2010). Na interação com seus pares, e com os adultos, elas reproduzem e interpretam as situações nas quais estão expostas. Nessa ação coletiva, de negociação e de troca, as crianças se apropriam do mundo adulto, ressignicando-o (Corsaro, 2011). É a partir das interações e das brincadeiras que as crianças se apropriam da cultura, percebem e atribuem significado e sentido às relações sociais.

Pensar a participação das crianças implica questionar as relações de poder que se estabelecem no ambiente escolar, bem como a construção de espaços que estimulem seu envolvimento nas decisões coletivas sobre situações cotidianas do grupo do qual fazem parte, permitindo que elas possam dar opiniões, reconhecendo sua competência para participar nas decisões sobre a autogestão da vida na Escola. O envolvimento, como afirma Hart (2002, p. 5), promove a motivação, que promove a competência, que por sua vez promove a motivação para novos projetos".

As crianças possuem diferentes ritmos, tempos e formas de comunicação e relação para expressar seu ponto de vista. Dentre as formas que lhes são próprias, destacam-se: o corpo, seus movimentos, gestos e expressões; os afetos exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos; o humor como forma de explicitar e viver a alegria e interrogar a vida com um pensamento questionador de certezas absolutas; e, as culturas de pares – com ênfase nas brincadeiras – como constituidora de sua identidade geracional (Agostinho, 2020).

"A*colher as coisas que vêm das crianças*", como afirma Staccioli (2013), suas manifestações, desejos, necessidades e vontades, nos permite construir uma ação educativa que tem como base a vida real, o cotidiano da vida das crianças. Para tanto, é necessário observar, e escutar as crianças. Nas palavras de Ostetto (2004, p. 13),

> é preciso olhar tudo ao redor. E olhamos? E vemos? Não raro nosso olhar torna-se "gasto" ou "viciado" e já não percebemos o movimento, só a "rotina rotineira"; ficamos surdos às perguntas, queixas, conversas das crianças as suas múltiplas formas de expressão. E então facilmente qualificamos as experiências – descobertas e interações entre as crianças com "bagunça [...]"

Para Agostinho (2020, p. 384), "A participação se constrói no tempo, se aprende e se reina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta." É preciso observar as crianças e o grupo de crianças, as relações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos, e garantir que elas possam vivenciar experiências reais, diversas, complexas, conhecer seus interesses, motivações, intenções, desejos, seus modos de vida... oferecer espaços para planejar, fazer, desfazer, encontrar, entrar em conflito, reelaborar e brincar em todos os ambientes, externos e internos (Staccioli, 2013).

Além disso, faz-se necessário o exercício de uma escuta atenta e respeitosa do que as crianças têm a nos contar. A escuta não pode ser uma ação passiva, nem tampouco é uma tarefa simples, como parece ser. Por isso, o educador necessita ter uma postura ética, respeitosa e sensível (Staccioli, 2013; Rinaldi, 2014; Friedmann, 2020).

A escuta é um agir ativo, que não acontece apenas com os olhos. Por se constituir como uma ação complexa, ela envolve presença, vínculo, e um estar plenamente, o que implica buscar perceber as sutilezas dos gestos e a singularidade das ações das crianças, potencializando os espaços de expressão e participação infantil, transformando a ação pedagógica em uma atividade compartilhada (Oliveira-Formosinho, 2007; Friedmann, 2020).

Para Clark (2005), escutar as crianças inclui ouvir, interpretar e construir significados, sendo, portanto, uma etapa necessária na participação das crianças nas decisões diárias em torno das rotinas, bem como em processos de tomadas de decisão mais amplos, portanto é um processo ativio e dinâmico que envolve crianças e adultos. Além disso, inclui elementos verbais e não verbais.

A escuta da voz das crianças, a compreensão de sua competência e a incorporação do direito a participação ao cotidiano dos contextos escolares, constitui-se como uma obrigação cívica que transforma a ação pedagógica em uma atividade compartilhada (Oliveira-Formosinho, 2007). A voz das crianças é expressa durante o brincar, o folhear de um livro, o manusear de um brinquedo, o explorar a natureza, no choro, no riso, através de gestos e movimentos corporais, no pintar, no recorte, no modelar, no pular e saltar obstáculos, na brincadeira, na apreciação do caminhar de uma formiga, no explorar e investigar elementos da natureza e não apenas ou necessariamente através da linguagem oral. As crianças narram de forma consciente ou inconsciente os seus saberes, suas preferências, suas crenças e suas conquistas (Steffens, 2021).

Nesse contexto, a ausculta, essa observação e escuta atenta e respeitosa do modo como as crianças comunicam seus pontos de vista é imprescindível para a construção de práticas democráticas na Escola, mas não é suficiente (Agostinho, 2020). Acompanhada dela – da ausculta, está a prática de registro e da documentação pedagógica, que permitem a partilha do ponto de vista das crianças com os demais agentes educativos que integram a Instituição Educativa. A documentação pedagógica é considerada

> como o conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros de áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo de documentação pedagógica (Dalhberg, Moss & Pense, 2003, p. 194).

Observar, registrar e documentar o cotidiano das crianças possibilitando-nos "analisar e tomar decisões sobre como dar continuidade às experiências, avaliá-las no decorrer do processo, comunicar às famílias sobre os acontecimentos cotidianos, confrontar pontos de vista com seus pares de trabalho" (Brasil, 2015, p. 99). Como afirma Silva *et al.* (2016, p. 13)

> Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informações. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registro que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.

A documentação pedagógica constitui-se como uma estratégia fundamental para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, coletiva e democrática (Dahlberg, Moss & Pense, 2003; Niza, 1996), e como instrumento de pesquisa e de formação que provoca alterações nas concepções dos docentes sobre a criança e sobre a infância, provocando mudanças no seu relacionamento com as crianças e nos procedimentos pedagógicos assumidos em seu cotidiano (Gontijo, 2011). Para Silva *et al.* (2016, p. 16),

> Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam "ver" a criança sob vários ângulos e situar essa "visão" no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação.

Além do reconhecimento do papel ativo das crianças na construção da vida social, faz-se necessário ainda uma lógica organizacional e pedagógica que permita construir diferentes formas de comunicação, ampliar os espaços e tempos de encontro, diálogo, participação, negociação e exercício do respeito pelo outro, de modo que elas possam experimentar novas formas de organização e de auto-organização, ao mesmo tempo em que fortalece e reinventa a construção da democracia com a participação das crianças (Agostinho, 2020).

É a partir dessa compreensão que buscamos conhecer as oportunidades de participação oferecidas às crianças na organização do ambiente educativo na Pré-Escola a partir do *Estudo de um Caso*.

CAPÍTULO 3

OS CAMINHOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, os caminhos, os contextos e os sujeitos, bem como as questões éticas que orietam o desenvolvimento da investigação.

3.1. O contexto e as escolhas

Foi em outubro de 2020 quando iniciamos os estudos ano âmbito do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança na Universidade do Minho (UMinho). Durante mais de 02 (dois) anos, no Brasil, assim como em todo o mundo, as pessoas foram orientadas a permanecer em suas casas e seguir rigorosamente as medidas de segurança determinadas pelo Ministério da Saúde e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde[21], buscando sobreviver ao medo e ao caos provocado pela pandemia da COVID-19.

Passado o período mais crítico de mortes e contaminação - de março de 2020 a agosto de 2021, já era possível pensar em um retorno das atividades presenciais em alguns setores, mas ainda era perigoso o retorno das atividades nas Instituições Educativas (IEs). Somente em agosto de 2022 foi possível a retomada dessas atividades - as determinações sanitárias impediram que nós também déssemos início a pesquisa de campo!

A possibilidade de realização da pesquisa somente ocorreu em junho de 2022, quando o retorno das atividades nas IEs, foram autorizadas. Mais uma vez se impôs um dilema que afirmava que os riscos à saúde não me permitiriam iniciar as atividades de pesquisa naquele momento. Mais uma vez era preciso fazer uma escolha e esta escolha era me manter distante da Escola, dado exercer a função de cuidador da minha mãe, e desenvolver atividades na Escola, naquele momento, represemtava um risco bastante perigoso. Assim, adiamos o início das atividades na Escola.

Era maio quando a Universidade Federal do Piauí (UFPI) autorizou o retorno das atividades presenciais em todos os *Campi*, inclusive as atividades do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), situado em Floriano - PI. No dia 15 de junho de 2022 o Comitê Gestor de Crise (CGC) anunciou o fim da exigência do distanciamento social para as atividades na UFPI. Junto ao anúncio, foram publicados o Protocolo de Biossegurança, incluída a necessidade de comprovação de vacina por toda a

[21] Dados do Ministério da Saúde registram que, no Brasil, morreram mais de 700.000 pessoas por COVID-19 (Brasil, 2023).

comunidade acadêmica, a determinação do isolamento de diversos setores da Universidade, além de recomendações sobre o tempo de isolamento para casos de contaminação por COVID-19.

No dia 19 de junho retornei ao Piauí. Assim como todos os demais servidores, fomos obrigados a retomar nossas atividades, mesmo ainda sendo alarmantes os números da contaminação pela COVID-19 e pela *Monkeypox* (também chamada varíola dos macacos) em todo o país.

O nosso retorno ao trabalho presencial exigiu que (re)definíssemos o *lócus* de realização da pesquisa. E assim fizemos! Naquele momento, todas as Instituições, fossem públicas ou privadas, de Educação Básica e/ou Ensino Superior, já haviam dado início às atividades do ano letivo.

Dado o andamento prolongado das atividades - iniciadas em fevereiro, e o consequente encerramento das atividades do primeiro semestre, somente em agosto de 2022 demos início as atividades na Escola. Era julho quando, dentre todas as possibilidades, decidimos por realizar a pesquisa no Centro Educacional da cidade de Floriano - PI[22].

A cidade de Floriano fica localizada no Sul do Estado do Piauí, e integra a Região do Nordeste brasileiro. Floriano é conhecida como "Princesa do Sul" por estar localizada no portão de entrada para as regiões sul e sudeste do Estado. O Município situa-se à margem direita do Rio Parnaíba e faz divisa com a cidade de Barão de Grajaú – MA.

A cidade de Floriano se destaca por ser um dos Pólos de desenvolvimento ecomômico do Estado, tendo uma população estimada em 62.036 pessoas e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,700 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). A cidade se destaca pela oferta de serviços de saúde e educação[23] na Região do Sul do Estado, bem como pela elevada produção agrícola, com destaque para produtos como castanha de cajú, cajuína, mandioca, além da exportação de amêndoas, babaçu, algodão e arroz[24].

É a partir do cenário de expansão dos serviços ofertados pelo setor do comércio em todo o país, e pela compreensão da função social desempenhada em setores como educação, cultura e saúde, fundamentais ao processo de formação humana e social, que, dentre todas as possibilidades de escolha, decidimos por desenvolver nossa pesquisa em Centro Educacional da cidade de Floriano – PI que atende crianças bem pequenas e crianças pequenas. Sua escolha deu-se a partir de dois critérios,

[22] A Instituição oferece atendimento às crianças desde o ano de 1947, com o serviço de assistência materno-infantil. Apesar disso, somente no ano de 1950 passou a oferecer atividades educacionais e culturais.

[23] De acordo com dados do Censo Escolar (2020), informado pela Secretaria Municipal de Ensino (SEMED), a cidade de Floriano possuia 12.477 crianças, jovens e adultos matriculados nas redes pública e privada do Município, sendo 2.633 crianças matriculadas na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola). Destas, 1.763 crianças estavam matriculadas em Escolas Públicas e 870 na Rede privada de ensino.

[24] De acordo o IBGE (2018), Floriano tem um Produto Interno Bruto (PIB) avaliado em R$18.465,40 (Prefeitura Municipal de Floriano – PI, 2021) e é considerada uma das cidades mais ricas do Estado.

quais sejam: i) Atender crianças com idades 05 anos e 11 meses e 06 anos de idade; e, ii) Possuir uma Proposta Pedagógica pautada na participação das crianças, e na valorização de seus saberes e experiências.

O Centro Educacional é uma Instituição jurídica, de direito privado, entidade do setor terciário, que tem como missão promover ações socioeducativas que contribuam como o bem-estar social, a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade e para a construção de uma sociedade justa e democrática.

A escolha por desenvolver a pesquisa no Centro Educacional é justificada, dentre outros, por: 1. Ser uma Instituição reconhecida em todo o Estado pelo trabalho desenvolvido em seus Centros Educacionais; 2. A Instituição, apesar de ser caracterizada como de interesse privado, atende os filhos dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo; e, 3. A proposta pedagógica da Instituição adota como eixo de organização do trabalho as Pedagogias Participativas, e o diálogo com a Sociologia da Infância, a Psicologia e a Antropologia, de modo a sustentar a defesa de uma ação educativa que tem como eixo orientador a ampliação das oportunidades de desenvolvimento, participação, autonomia, responsabilidade, solidariedade e protagonismo, de modo a resguardar as singularidades de cada grupo de crianças, as especificidades locais e as características de cada uma de suas escolas (Centro Educacional, 2023).

O Centro Educacional fica localizado na cidade de Floriano – PI. Inaugurado no ano de 1972, destina-se à educação, cultura, saúde, recreação e esporte de trabalhadores do comércio de bens, serviço e turismo, seus dependentes e público em geral.

A Proposta Pedagógica da Instituição, publicada no ano de 2023, organiza-se a partir dois eixos estruturantes, quais sejam: as interações e as brincadeiras, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, a ação pedagógica que nortea a Proposta Pedagógica da Instituição busca apontar caminhos e definições para a construção de uma "educação participativa e transformadora, na qual as crianças são sujeitos de história e produtores de cultura, promovendo a formação de uma postura autônoma, crítica e de protagonista, para a construção de uma sociedade humana, ética e solidária" (Centro Educacional, 2023, p. 5).

Os modelos pedagógicos participativos, a partir dos quais se organiza a Proposta Pedagógica do Centro Educacional, "reconhecem as crianças desde cedo como sujeitos, que observam os interesses e a necessidade de exploração das meninas e dos meninos como ponto de partida para

suas rotinas e práticas" (Centro Educacional, 2023, p. 15). Assim, é a partir do entrelaçamento entre o binômio educar e cuidar, que são organizados os contextos de aprendizagem onde as crianças possam brincar e se desenvolvam integralmente (Centro Educacional, 2023).

O documento apresenta, além de uma discussão sobre os princípios éticos, estéticos e políticos que orientam a organização da proposta pedagógica da Instituição, as escolhas para a organização do currículo - a partir das interações e brincadeiras e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017), e orientações didáticas que buscam ampliar as possibilidades de planejamento das professoras (Centro Educacional, 2023).

> A Proposta Pedagógica da Educação Infantil *não é um manual, um receituário ou algo do gênero*. É uma inspiração, construída por muitas mãos, que serve de apoio à reflexão cotidiana da equipe de Educação Infantil para contar uma história com as crianças que *respeite as marcas de identidade de cada um dos grupos com os quais convivemos* (Centro Educacional, 2023, p. 9 – grifos do original).

A escolha do Centro Educacional é fundamentada na relevância de seu contexto para a pesquisa, considerando a proposta pedagógica da instituição, a adoção de modelos pedagógicos participativos e os principios eticos, estéticos e políticos que orientam a organização da proposta pedagógica. Assim, trata-se de buscar construir conhecimento capaz de pensar a organização do ambiente educativo a partir da reflexão sobre a prática pedagógica e as ações educativas desenvolvidas pelas professoras do Centro Educacional, para, em seguida, pensar a construção de uma comunidade de apoio à formação e ao desenvolvimento profissional cuja organização é centrada nas necessidades das crianças e nas práticas pedagógicas que envolvem a sua participação. Esse constitui-se como o desafio a ser respondido pela construção da nossa tese.

3.1.1. O contexto de investigação e os sujeitos participantes da pesquisa

O Centro Educacional atende crianças com idade entre 03 e 05 anos e 11 meses e 06 anos de idade, marticuladas na Creche e na Pré-Escola. O Centro possui 03 salas referência, quais sejam: Grupo I (crianças a partir de 03 anos), Grupo II (crianças de 04 anos), e o Grupo II (crianças de 05 e 06 anos de idade[25]). Além das salas referência, a Instituição possui um pátio coberto, 01 Biblioteca, 01

[25] De acordo com o Parecer n. 07/2019 CNE/CEB, que define as Diretrizes Operacionais para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as crianças com 6 anos completos até o dia 31 de março devem ser matriculadas no 1° Ano do Ensino Fundamental. Desde que haja vaga, a matrícula pode ser autorizada ainda para crianças que completem 6 anos até 30 de junho (Brasil, 2019).

sala da Direção e 01 sala da Coordenação Pedagógica, 01 sala de reuniões e planejamento das/os professoras/res, 01 refeitório, 01 refeitório, além de 03 banheiros, sendo 01 masculino, 01 feminino adaptado a faixa etária das crianças e 01 para os demais funcionários da Instituição.

Após a interrupção de todas as atividades pelas exigências postas pela Pandemia da COVID-19, a Instituição retomou suas atividades no dia 08 de agosto de 2022. Apesar disso, o contato inicial com a Direção da Escola foi realizado ainda em junho, quando retornamos as atividades presenciais da UFPI. Entrei em contato com a Coordenação Pedagógica do Centro e solicitei uma visita com a intenção de me apresentar, apresentar a proposta de pesquisa da tese e solicitar autorização para dar início a pesquisa. Dia 6 de julho me reuni pela primeira vez com a Diretora e com a Coordenação Pedagógica do Centro. Na oportunidade, como já referido, apresentei, em linhas gerais, a proposta de pesquisa. Conversamos e fui orientado a dar prosseguimento à solicitação de permissão para dar início a pesquisa junto ao Núcleo Central da Instituição, localizado em Teresina (Apêndice 1 – Solicitação de Anuência Institucional).

Apesar do Centro Educacional ter retomando as atividades presenciais no dia 08 de agosto, somente no dia 29 iniciamos as atividades de observação na Instituição.

> Cheguei na Escola bastante apreensivo e um pouco nervoso! Já havia participado de outras atividades realizadas na Insttiuição, como atividades de contação de histórias ou mesmo em apresentações de atividades de Projetos, mas desta vez havia uma sensação diferente: "*Eu assumiria as atividades de pesquisa junto as crianças e professoras/es. Eu era, naquele momento, o pesquisador!*" (Diário de Campo, 29 de agosto de 2022).

Esta não era a primeira vez que estava na Instituição para realizar atividades de pesquisa. Já havia acompanhado a apresentação, e as atividades do Projeto de Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)[26] de uma das minhas alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, CAFS/UFPI. É essa oportunidade que me permite conhecer de modo mais aprofundado os fundamentos que orientam o trabalho educativo realizado pelo Centro, e que me permite fazer a escolha de, também, realizar a pesquisa de tese na Instituição.

Como de costume, dado exercer atividades de supervisão de Estágio em Instituições de Educação Infantil do Município, cheguei um pouco mais cedo. Queria observar a chegada das crianças,

---

[26] Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "*Contribuições do desenho ao processo de alfabetização de crianças pequenas*", defendido em dezembro de 2019.

e o modo como se dá a ação dos pais e/ou responsáveis nesse momento de "deixar" as crianças na Escola, mas também o modo como as elas são acolhidas, seja pelas/os professoras/res, como pelos demais agentes educativos.

Fiquei sentado observado as crianças até por volta das 08h30min, quando a Coordenadora Pedagógica me convidou para irmos até a Sala dos Professores para que ela pudesse me apresentar e para que eu pudesse lhes informar o motivo que justificaria minha presença na Instituição ao longo dos próximos meses – a última atividade de observação junto às crianças foi realizada no dia 16 de novembro.

Em pequenos Grupos, todos as/os professoras/es e demais agentes educativos da Instituição puderam me conhecer e me ouvir falar sobre a Pesquisa (seus objetivos e modo como pensamos sua organização) e sobre os motivos que me fizeram escolher a Instituição como campo para o desenvolvimento da tese. Me apresentei, bem como ouvi a apresentação de cada uma/um.

Estavam no primeiro Grupo todas/os os professoras/es que trabalham com as crianças do Grupo III, inclusive a auxiliar da sala, uma ex-aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, CAFS/UFPI. Naquele momento, percebi que o número de participantes da pesquisa era maior do que o que eu havia imaginado. Além da Coordenadora Pedagógica, da Professora regente, e da auxiliar de sala, eu precisaria incluir o Professor da Área de Corpo e Movimento, o Professor de Música, a Professora da Biblioteca, bem como a Auxiliar de Serviços Gerais que trabalha no refeitório e que participa de atividades diariamente com as crianças. Ao todo, em lugar de 03 (três) sujeitos, como havíamos pensado, teríamos 07 (sete).

> "Após a apresentação ao Grupo, me dirigi a Sala da Coordenação Pedagógica. Neste momento, apresentei os objetivos da tese, o modo de organização da Pesquisa, os instrumentais a serem utilizados, bem como acordamos os dias em que eu estaria no Centro, quer seja: nos dias de terça, quarta, quinta e sexta-feira, no horário das 07h às 11h30min.
>
> A Coordenadora informou que as segundas-feiras são destinadas ao planejamento das atividades semanais pela Professora regente de sala do Grupo III. Neste dia as crianças têm atividades de Educação Física, e, após o lanche, na Biblioteca.
>
> Como já havia percebido que tanto o Prof. da Área de Corpo e Movimento, quanto a Profa. da Biblioteca integrariam os sujeitos da pesquisa, solicitei que eu pudesse acompanhar as

atividades desse dia quando fosse possível, dado não ter disponibilidade de estar na Instituição todas as segundas-feiras.

Ainda durante nossa conversa, a Coordenadora e eu acordamos que eu deveria usar um crachá de identificação e com uma blusa branca durante todos os momentos em que estivesse na Instituição realizando a pesquisa, para que assim as crianças, os pais e/ou responsáveis e demais funcionários da Instituição pudessem me identificar com facilidade" (Diário de Campo, 29 de agosto de 2022)

As atividades do dia 29 de agosto incluíam ainda uma apresentação mais detalhada da pesquisa à Professora regente da Sala Referência do Grupo III, sala na qual realizaríamos as atividades de observação – primeira etapa da pesquisa. Apesar da Profa. regente de sala ter participado da apresentação realizada junto ao grupo de professores na sala de uso coletivo, pensamos que seria importante que pudéssemos conversar de forma mais detalhada com ela sobre a pesquisa e sobre como seria nossa atuação junto a sala e ao grupo de crianças.

"Nos sentamos em uma mesa redonda da sala de planejamento e conversamos sobre a pesquisa. A Profa. Isabel, assim como eu, parecia um pouco nervosa. Não a conhecia até o momento em que fomos ali apresentados. Ela estava no Grupo de Professoras/es, mas a Coordenadora não havia a apresentado como Professora regente do Grupo III. Apresentei a proposta de pesquisa, seus objetivos e os instrumentos que seriam usados para a recolha de dados. Além disso, pedi que a Profa. pudesse ficar a vontade para perguntar e tirar suas dúvidas. Conversamos ainda sobre como seria minha presença na sala.

A Profa. apresentou, mesmo que de forma bastante abrangente, o Grupo III com o qual eu trabalharei ao longo da pesquisa. Conversamos ainda sobre as características das crianças e sobre a forma como é organizado o trabalho junto ao Grupo - o planejamento e a organização das atividades. A Profa. me apresentou ainda os Projetos que estão sendo desenvolvidos pelas crianças (o Projeto dos Sapatos e o Projeto das Comidinhas de Quintal), como surgiram e como as atividades têm sido organizadas. Ao final da conversa, agradeci sua atenção e disponibilidade em me receber e solicitei sua autorização para realizar a pesquisa (Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)" (Diário de Campo, 29 de agosto de 2022).

Antes de sair, percorri todo o Centro, sobretudo o corredor que dá acesso às salas, entrei no refeitório, nos banheiros e no refeitório. Ao longo de todo o percurso é possível observar: i) Fotografias em 3x4 das crianças, e verbos de ação distribuídos lado a lado das imagens (Criança – centralizado, Sujeito histórico e de direitos – alinhado à direita; Imagina, Questiona, Experimenta, Observa, Aprende, Brinca, Narra – distribuídos por entre as imagens); E duas citações que dizem: "*Nas relações a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva*", e "*Nas relações a criança constrói sentido sobre a natureza e a sociedade*"); ii) Minihistórias construídas com os diferentes grupos etários; e, iii) desenhos das crianças em imagens ampliadas a decorar todo o percurso da entrada do bloco até às salas referência.

Esse primeiro contato com a Instituição, e com o grupo de professoras/res, foi bastante importante para alinhar nossas expectativas quanto ao trabalho a ser realizado na Instituição, mas também para definir os professores que iriam participar da pesquisa. Apresentamos a seguir o Grupo de crianças e o Perfil formativo, bem como a área de atuação profissional, das/os professores e demais agentes educativos que integraram os sujeitos da pesquisa.

Na sala do Grupo III (manhã) havia 12 crianças, sendo 05 meninas e 07 meninos, com idades de 05 anos e 11 meses e 06 anos. As crianças são filhas de trabalhadores que atuam no comércio bens, serviços e turismo do Município de Floriano - PI. Ao longo de todos os meses em que estivemos realizando a pesquisa, apenas uma das crianças matriculadas esteve ausente da Instituição. Apesar disso, era sempre lembrada nas atividades realizadas pelo Grupo, sendo inclusive mencionada em um dos episódios descritos no Capítulo 5.

Quadro 3. Sujeitos participantes da Pesquisa



Buscando preservar a identidade das crianças do Grupo III, utilizamos nomes fictícios ao longo da investigação, são eles: Alice, Sofia, Rafael, Clarice, Dário, Davi, Maria Clara, Antônio, Joana e Pedro. É importante destacar que embora o Grupo III fosse formado por 12 crianças, apenas 11 participaram da pesquisa. Além disso, cabe ressaltar nem todas as crianças aparecem com a mesma frequência nos episódios. É possível perceber que algumas crianças interagiam e participavam mais ativamente nas atividades, como por exemplo Sofia, Maria Clara e Davi.



Figura 1. As crianças participantes da Pesquisa. Os autorretratos acima ilustram, juntamente com outros elementos textuais e visuais, as paredes da Instituição – desde a sala referência, o Refeitório, a Biblioteca e os espaços entre as salas, e aqui são tomados para fazer referência para apresentar as crianças participantes da pesquisa.

Nos apresentamos ao grupo III no dia 28 de agosto. Cheguei cedo à Instituição. Estava ansioso para conhecer as crianças. Nossa primeira ação junto às crianças foi informar o motivo pelo qual estávamos ali, e solicitar delas a autorização para que eu pudesse observar o trabalho realizado por elas e pelas/os professoras/res ao longo dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro. Me sentei ao chão, me apresentei e dei-lhes a conhecer as atividades que eu precisava realizar para a construção da pesquisa.

Cabe informar que a Escola possui um termo de autorização assinado pelos pais que permite a divulgação das ações desenvolvidas pelo grupo, seja em redes sociais ou em outros meios de comunicação. Apesar disso, construímos um Termo de Assentimento e um de Consentimento (Apêndices II e III) que, após lidos, foram assinados por elas e pelos pais e/ou responsáveis, permitindo que pudéssemos participar das atividades desenvolvidas no cotidiano do grupo e registrar em fotos, áudios e vídeos o trabalho realizado pelas/os professoras/res.

É importante ressaltar que não fomos apresentados à todas as crianças no primeiro dia de atividade da pesquisa. Fomos conhecendo-as ao longo dos dias e a medida que participávamos do cotidiano da vida do grupo. Uma cena ilustra esse fato, conforme descrevo abaixo.

"Porque você fica sempre no celular?"

Como de costume, cheguei na Escola antes das crianças, por volta das 07h10min. Apenas a Profa. Camila estava na Sala. Enquanto aguardávamos as crianças, conversamos um pouco sobre as atividades da pesquisa.

À medida que as crianças iam chegando, percebi que havia uma delas nunca tinha estado conosco ao longo dos dias em que eu estive realizando as atividades da pesquisa. Era a primeira vez que Alice estava presente na sala. Ela estava afastada da Escola por "*motivos de doença*", como já havia me contado a Professora Camila.

Naquele dia, as crianças tinham atividade de musicalização com o Prof. Ricardo. Quando o Prof. chegou a sala, e como era costumeiro, me sentei do lado esquerdo para observar a atividade. Enquanto o Prof. relembrava às crianças as notas musicais que já havia lhes apresentado, percebi que Alice me observava muito atentamente. Em um dos momentos em que olhei para ela, ela não hesitou e perguntou: "*Porque você fica sempre no celular?*"

"*Quero ver se na hora de dançar você vai ficar no celular também!*", retruca Sofia, sentada ao lado de Alice.

Olho para Alice e digo a ela que explicaria o motivo do uso do celular e da minha presença entre eles assim que o Professor Ricardo terminasse sua fala.

Volto minha atenção para a atividade do Professor Ricardo. Nesse momento, Clarice pede para tocar um pouco saxofone, enquanto as outras crianças observam atentas a fala do Professor.

Não demora muito e Alice olha novamente para mim e me convida para participar da atividade com elas. Largo o celular e, em atenção ao convite, me junto a elas. Alice questiona, agora de forma mais próxima, o uso do celular. Aproveito a oportunidade e respondo suas indagações (Diário de Campo, 05 de setembro de 2022 – grifos nossos).

A presença de Alice me faz reconhecer a necessidade de, com a entrada de outras crianças, esclarecer o motivo da minha presença na Sala, os objetivos da pesquisa e os instrumentais utilizados para o registro e a documentação das atividades, quais sejam: o caderno de anotações e o aparelho celular.

No que se refere aos dados dos Professores e demais agentes educativos participantes da pesquisa, organizamos os dados de cada uma/um delas/es a partir de: 1) Dados de Identificação; 2) Formação Inicial; 3) Formação Continuada; 4). Tempo de Atuação na Instituição; e, 5) Tempo de atuação na Educação Infantil.

Quadro 4. Perfil formativo e Área de atuação profissional das/os professoras/es e agentes educativos participantes da pesquisa

Dados de Identificação	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de atuação na Instituição	Tempo de atuação na Educação Infantil
Dona Raquel (Auxiliar de Serviços Gerais)	Ensino Médio incompleto	-	13 anos	13 anos
Profa. Camila (Profa. auxiliar de sala)	Lic. em Pedagogia (UFPI)	MBA em Gestão Escolar (USP) e Esp. em Educação Profissional e Tecnológica (IFES)	04 anos e 09 meses	04 anos e 09 meses
Profa. Isaura (Profa. da Biblioteca)	Lic. em Pedagogia (UESPI)	Esp. em Psicopedagogia Clínica e Institucional	16 anos, sendo 03 na Biblioteca	13 anos
Prof. José (Prof. da Área de Corpo e Movimento)	Lic. em Educação Física (UESPI)	Esp. em Educação Infantil, Esp. em Inclusão Escolar e Ensino Superior	03 anos	03 anos
Prof. Ricardo (Prof. da Área de Música)	Lic. em Música (UEMA)	Esp. em Musicoterapia, Educação Musical e Metodologia do Ensino de Música	07 anos	07 anos
Profa. Isabel (Profa. regente de sala)	Lic. em Pedagogia (UFPI)	Esp. Alfabetização e Letramento/ Gestão Escolar/Docência no Ensino Superior	09 anos e 06 meses	16 anos

Profa. Ana Paula (Coordenadora Pedagógica)	Lic. em Pedagogia (UESPI)	Esp. em Educação Infantil	16 anos	16 anos

Nota. Todos os nomes utilizados ao longo do trabalho são fictícios e têm como objetivo assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Além das crianças, constituem sujeitos participantes da pesquisa 07 adultos, sendo 05 mulheres e 02 homens. Destas/es, apenas a Auxiliar de Serviços Gerais não possui Curso de Nível Superior, tendo formação de nível médio incompleto - cursou somente o 1° Ano do Ensino Médio. No que se refere as/aos professoras/res, 04 possuem Cursos de Licenciatura em Pedagogia (UESPI e UFPI), 01 em Educação Física (UESPI) e 01 em Música (UEMA). Todas/os as/os professoras/es possuem Cursos de Especialização. No que se refere ao tempo de atuação na Instituição, como também de atuação na etapa de Educação Infantil, esse varia entre 03 (Prof. José) e 16 anos (Profas. Isabel e Ana Paula).

Há, nas entrevistas, outros elementos que nos ajudam a compreender o tempo de atuação de cada uma/um dos sujeitos da pesquisa na Instituição. Um deles nos chama atenção, e diz precisamente da história de vida e da inserção Auxiliar de Serviços Gerais na Instituição, Dona Raquel, uma mulher negra de 58 anos, que há 13 anos trabalha no Centro Educacional. Ao recuperar elementos sobre sua inserção na Instituição, quando indagamos sobre essa questão, ela nos diz que não fez nenhum curso para trabalhar no Centro Educacional:

> "Apareceu essa oportunidade. Me convidaram e eu aceitei a proposta. O Centro não era uma empresa desconhecida para mim, porque há muito tempo eu já contribuía com ela. O meu marido trabalha aqui faz 42 anos, então não era uma empresa desconhecida.
>
> Eu fico sem palavras, porque todos os dias eu aprendo. A gente que trabalha com criança, todos os dias a gente aprende com elas. E principalmente no meu setor, que é na preparação do lanche, na organização... *Elas são muito espertas, elas são curiosas, elas querem saber, elas sempre fazem visita ao refeitório e eu deixo elas virem à vontade para saber o que elas vão comer. Mostro para elas, às vezes levo elas para também me ajudarem a preparar o lanche. Elas costumam fazer isso comigo*. É assim, uma ligação tão forte, que quando as aulas encerram, a gente fica o coração partido. Quando sai a turma também, porque a gente já sabe que no próximo ano a gente não vai trabalhar com elas. *A preocupação da gente é como será na outra escola. Será se vai ser bom? Porque o tempo que elas passam na Escola,*

na sala, no Centro... a gente tem a preocupação com o trabalho, a preocupação na hora de educar...

Desde que o pai as entrega no portão, elas sabem que elas estão em casa. A gente não precisa mais ver porque elas vão estar em casa. A gente dá todo cuidado e a gente se apega muito a elas. *É um ano inteiro de convivência, dois ou três*, e assim é aqui no refeitório, como já acompanhou a preparação do lanche, tanto na parte da manhã como na parte da tarde, que a gente começa a servir às três horas da tarde, no caso. Pela manhã é às 9h" (Dona Raquel, 29 de novembro de 2022 – grifos nossos).

A fala de Dona Raquel nos ajuda a compreender a justificativa pela qual ela integra o grupo de sujeitos: sua relação de proximidade, e cuidado com as crianças, o modo como está a oferecer e ampliar as oportunidades de participação das crianças no cotidiano da Instituição, mas também nos diz de uma característica que se destaca no Grupo III, quer seja: *Uma grande parte do grupo de crianças chegou na Escola com três anos, e conhece o modo como as/os professoras/res e demais agentes educativos organizam o trabalho na Instituição*.

Uma outra questão importante sobre a inserção no grupo de sujeitos da pesquisa diz respeito a Profa. da Biblioteca. A mesma atua na Instituição há 16 anos, sendo 03 deles na Biblioteca. Sua lotação na Biblioteca se justifica por uma disfunção nas cordas vocais que afeta a qualidade, o volume e o tom da sua voz. Por isso, por recomendações médicas, foi lotada na Sala da Biblioteca. Apesar disso, ela nos informa que recebe todos os grupos de crianças em intervalos de 30min entre cada um dos grupos. A Biblioteca se constitui como um espaço onde as crianças

podem dizer o que querem fazer, e fazer aquilo que elas quiserem [me refiro aqui a decisão sobre onde e como querem brincar, por exemplo, quais livros gostariam de ler ou levar para casa, se querem brincar com as fantasias, se desejam fazer encenações no tablado, ou pinturas com objetos diversos]. Eu percebi que, embora exista uma atividade estruturada para cada um dos momentos em que elas estão na Biblioteca, elas podem decidir sobre onde e como elas querem brincar [As crianças se organizam em pequenos grupos, ou individualmente, e ocupam as diversas áreas da Biblioteca ao longo de toda a manhã] (Diário de Campo, 30 de novembro de 2022).

A rotina das crianças no Centro envolve momentos semanais na Biblioteca, bem como atividades em outros espaços sob orientação das/os professoras/es. Entre essas atividades destacam-se: contação de histórias ao ar livre, leituras comentadas, encenações de histórias, passeios pelo Bairro, ou mesmo em outras áreas da cidade, dentre outras atividades realizadas com pais e/ou responsáveis ou mesmo com pequenos artesãos, ou mesmo com outros profissionais.

A percepção sobre como o espaço da Biblioteca é importante para o trabalho cotidiano com as crianças, e como são organizadas as atividades, somente ocorreu, como já informado, após a visita de apresentação na Instituição.

> "A princípio, nós tínhamos pensado, na verdade eu erroneamente tinha pensado, que iria entrevistar apenas a Professora regente da sala, os dois professores das áreas de Educação Física e Música, a auxiliar da sala, que acompanha as crianças, e Coordenadora Pedagógica, mas não tinha pensado na inclusão da Professora que atua na Biblioteca, nem mesmo da Auxiliar de Serviços Gerais, que é responsável pela cozinha e pelo lanche das crianças.
>
> Eu só percebi isso quando cheguei na Escola. No primeiro dia eu entendi que, além da sala referência, existem outros espaços em que as crianças também brincam, interagem, participam, constroem aprendizagens e ampliam suas oportunidades de desenvolvimento" (Diário de Campo, 30 de novembro de 2022).

A Biblioteca do Centro Educacional se destaca como um desses espaços. Nela, as crianças têm a oportunidade de interagir, brincar e exercer o direito à participação, tomada de decisão, para o desenvolvimento da criatividade, imaginação, linguagem [oral e escrita], expressão [dramática e plástica], e, sobretudo, para a expressão de suas opiniões, desejo e vontades.

3.2. Os espaços da Instituição

Os espaços de observação das atividades realizadas com as crianças, como já mencionado, foram sendo ampliados a partir das primeiras observações realizadas na Instituição, garantindo que pudéssemos ter uma visão de totalidade do ambiente educativo e sobre o modo como eram construídos cotidianamente espaços e tempos de participação, de modo a possibilitar que as crianças pudessem manifestar seus desejos, vontades e necessidades. Assim, para além da Sala Referência - espaço da Instituição onde as crianças permaneciam a maior parte do tempo, outros espaços foram identificados como igualmente relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: o Pátio, o

Refeitório e a Biblioteca. Ousamos esboçar uma representação de cada um desses espaços, de modo que o leitor possa compreender melhor como cada um era organizado.

3.2.1. A Sala Referência do Grupo III

A Sala Referência do Grupo III ficava localizada no final do corredor principal do Prédio. Possuía um espaço amplo, organizado de modo a permitir liberdade e segurança às crianças. A Sala possuía um quadro branco, posicionado em um espaço que servia como suporte tanto para o registro de atividades pela professora, como também pelas crianças. Todos os móveis da sala (mesas, cadeiras, bancadas, prateleiras, armários, dentre outros) eram baixos, de modo a garantir o acesso e o conforto das crianças. As mesas tinham um formato quadrado, e eram dispostas de modo a garantir a realização de atividades individuais e em grupo.

O espaço de leitura possuía almofadas e um tapete macio onde as crianças podiam manusear diferentes suportes de escrita, incluindo livros de histórias infantis, incentivando o contato com a literatura infantil. Havia ainda um espelho fixado em uma das paredes da Sala, que permitia as crianças explorar sua autoimagem, suas expressões, bem como os movimentos corporais. Além disso, a sala possuía diversos suportes para a exposição das produções das crianças (desenhos, pinturas, bem como de objetos produzidos nas atividades do Trabalho por Projetos). Nas paredes, haviam instrumentais utilizados para regular as atividades do Grupo como calendário, suportes com números (0 a 9) e letras (alfabeto), e desenhos produzidos pelas crianças, bem como autorretratos das crianças, com letreiros ao lado lembrando a todas/os sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na infância.

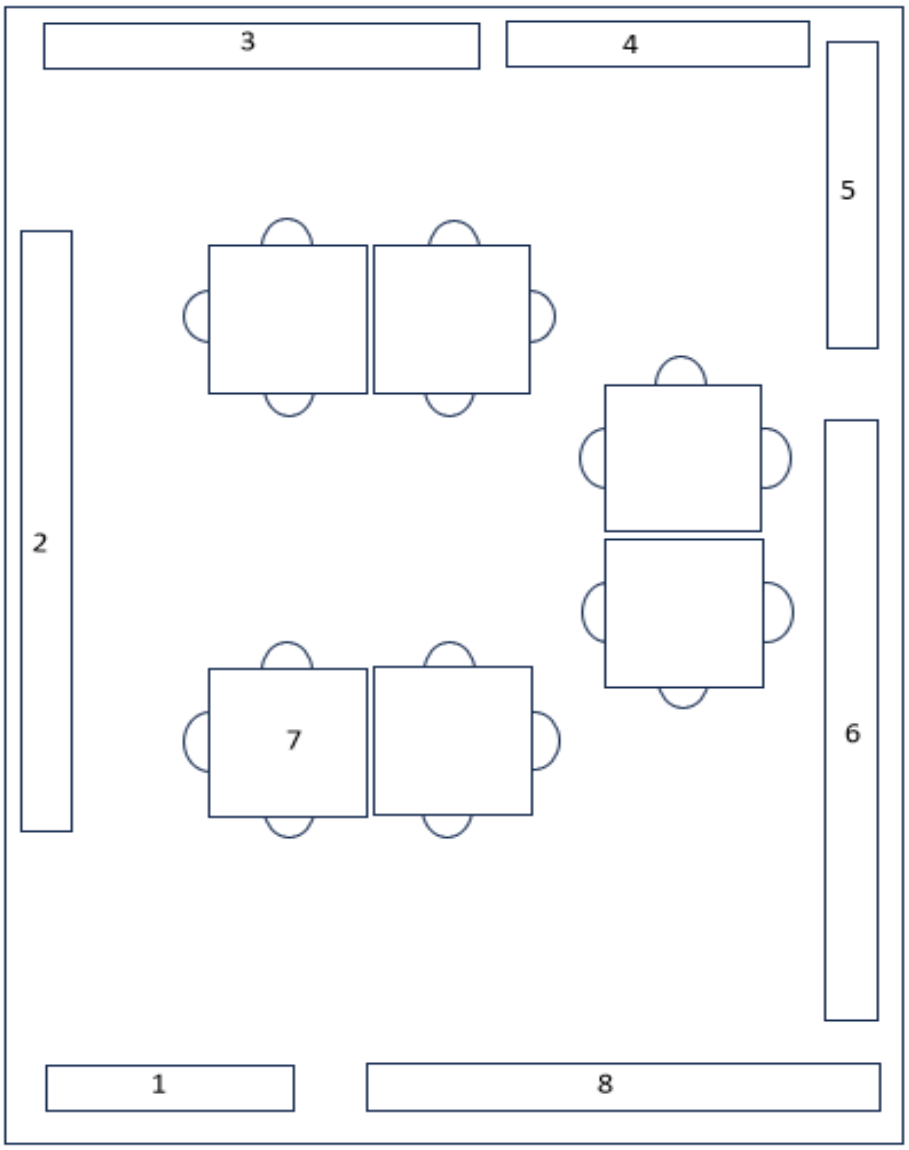


Figura 2. Planta baixa da Sala Referência do Grupo III

Legenda

1 – Porta de acesso à Sala Referência do Grupo III; 2 – Quadro/ Área e Suportes para escrita; 3 - Móveis de madeira (suportes para pastas individuais das crianças/Cadernos de desenho, jogos, dentre outros); 4 – Espaço de leitura e descanso; 5 – Espelho; 6 – Móvel de madeira para materiais diversos); 7 – Mesas de trabalho de uso coletivo; e, 8 – Suportes de madeira para exposição das produções das crianças, dentre outras.



Figura 3. Quadro branco/Área e Suportes para escrita, instrumentais utilizados para regular as atividades do Grupo como calendário, suportes com números (0 a 9) e letras (alfabeto



Figura 4. Móveis de madeira (suportes para pastas individuais das crianças/Cadernos de desenho, jogos, dentre outros)



Figura 5. Mesas de trabalho de uso coletivo



Figura 6. Espaço de leitura e descanso; Espelho e Móveis de madeira para materiais diversos



Figura 7. Mesas de trabalho coletivo; Quadro de informes; e, Suportes de madeira para exposição das produções realizadas pelas crianças nas atividades de Trabalho por Projeto, dentre outras.

3.2.2. O refeitório

O refeitório, de uso coletivo, ficava localizado ao lado da Sala Referência do Grupo III. Era um espaço bastante amplo e iluminado por luz natural. Possuía mesas coletivas para as refeições, bem como móveis de madeira utilizados como suporte para os utensílios domésticos. Em todas as mesas, haviam pequenos jarros de plástico com flores. Nas paredes do Refeitório, havia lembretes que chamavam a atenção de todos sobre a necessidade de se alimentar com responsabilidade, evitando o desperdício. Os lembretes eram ilustrados com autorretratos produzidos pelas crianças e letreiros informativos. É importante ressaltar que, apesar da Instituição fornecer alimentação para as crianças, os pais e/ou responsáveis tinham a liberdade de enviar alimentos para aquelas que não consumiam o que era ofertado pela Instituição, como por exemplo crianças que apresentavam restrição ou intolerância alimentar.

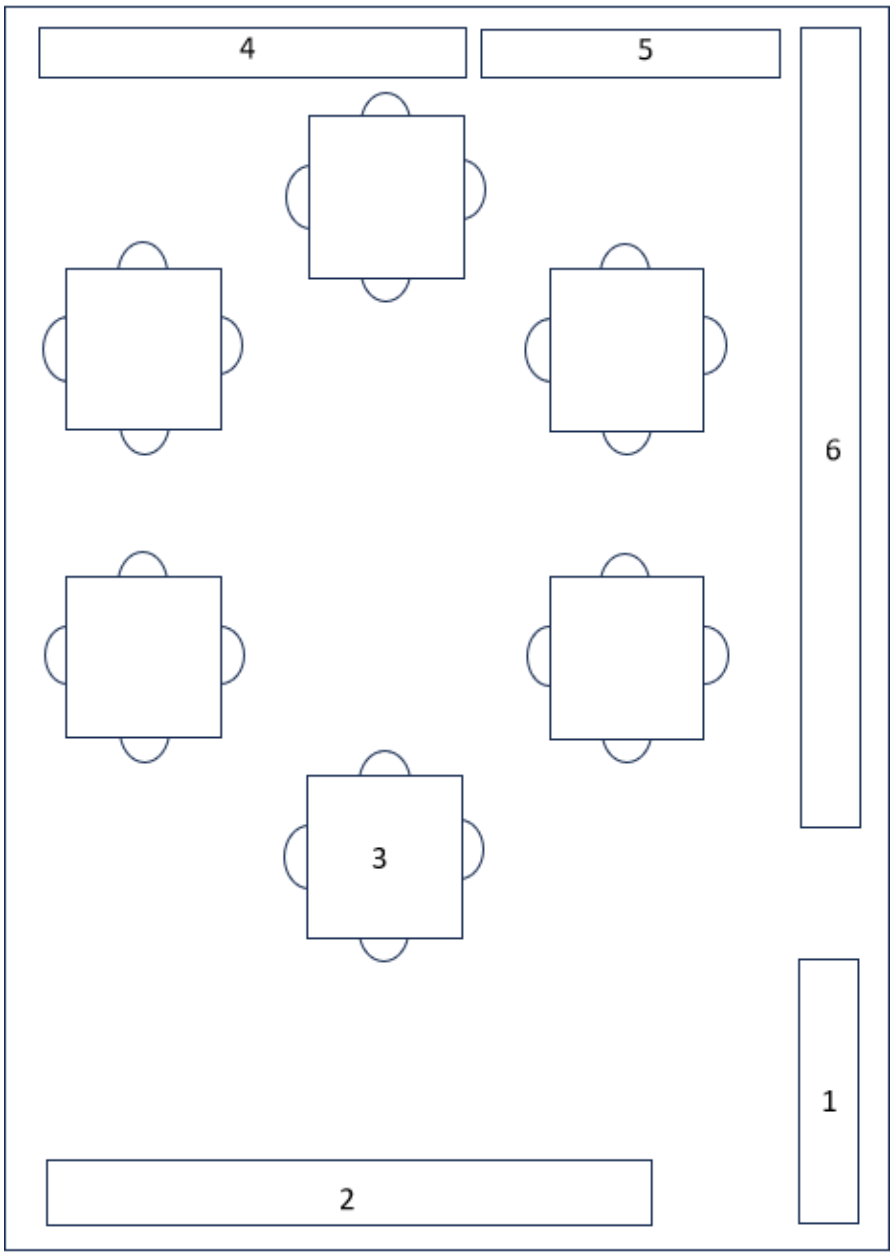


Figura 8. Planta baixa do Refeitório

Legenda

1 – Porta de acesso ao Refeitório; 2 – Móvel de madeira; 3 – Mesas e cadeiras organizadas em formato de círculo; 4 – Móvel de madeira; e, 5 - Móvel de madeira.



Figura 9. Momentos de alimentação no Refeitório

3.2.3. A Biblioteca

A Biblioteca também ficava localizada bem próxima a Sala Referência do Grupo III. Nela, além de mesas para trabalho coletivo, e bastantes livros, havia um tablado de madeira, com cortinas, tapetes e almofadas, além de araras com roupas de personagens da Literatura Infantil, mas também outras que possibilitavam o desenvolvimento de brincadeiras de papéis sociais. Além de se constituir como um espaço onde as crianças tinham acesso a livros, o espaço da Biblioteca era bastante utilizado para a realização das atividades de Artes plásticas, sobretudo de pintura.

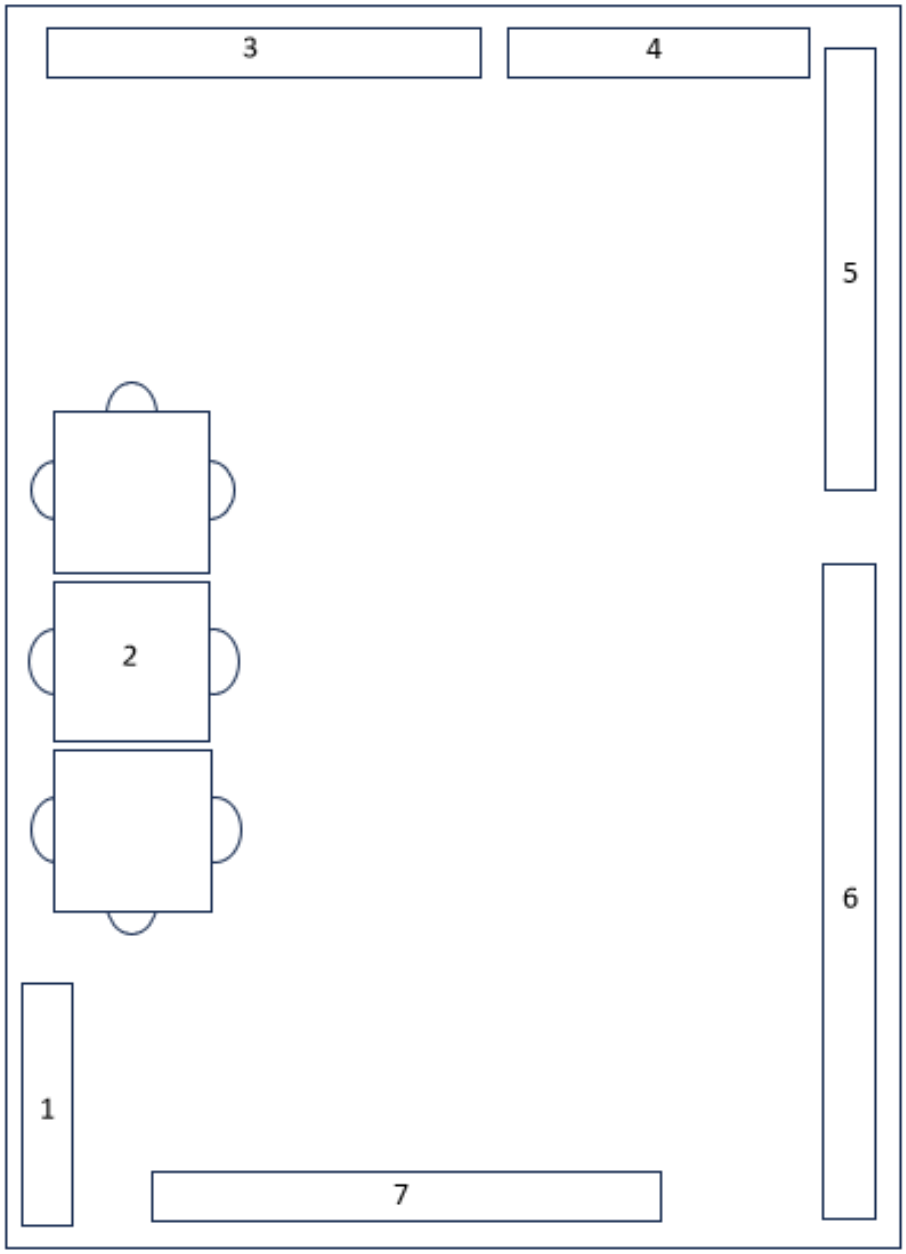


Figura 10. Planta Baixa da Biblioteca

Legenda

1 – Porta de acesso à Biblioteca; 2 – Área de Trabalho; 3 – Tablado (Palco de madeira); 4 – Espaço para brincadeiras de papéis sociais; 5 – Estante com livros; 6 – Mesa de Trabalho da Bibliotecária; e, 7 – Mesas para trabalhos coletivos.



Figura 11. Crianças sentadas brincando com objetos diversificados (Tablado e arara com roupas)



Figura 12. A escolha dos livros

3.2.4. O pátio

O pátio da Instituição era bastante amplo, e possuía diversos equipamentos para as crianças brincarem como, por exemplo, um *playground* de madeira com casinha, balanço, escorregador, gangorra, dentre outros. Além disso, havia mesas e suportes com brinquedos (bonecas, bolas, bambolês, dentre outros) que poderiam ser utilizados pelas crianças nos momentos de brincadeiras livres. Era também ali que eram realizadas as atividades da Área de Corpo e Movimento, contação de histórias, dentre outras.

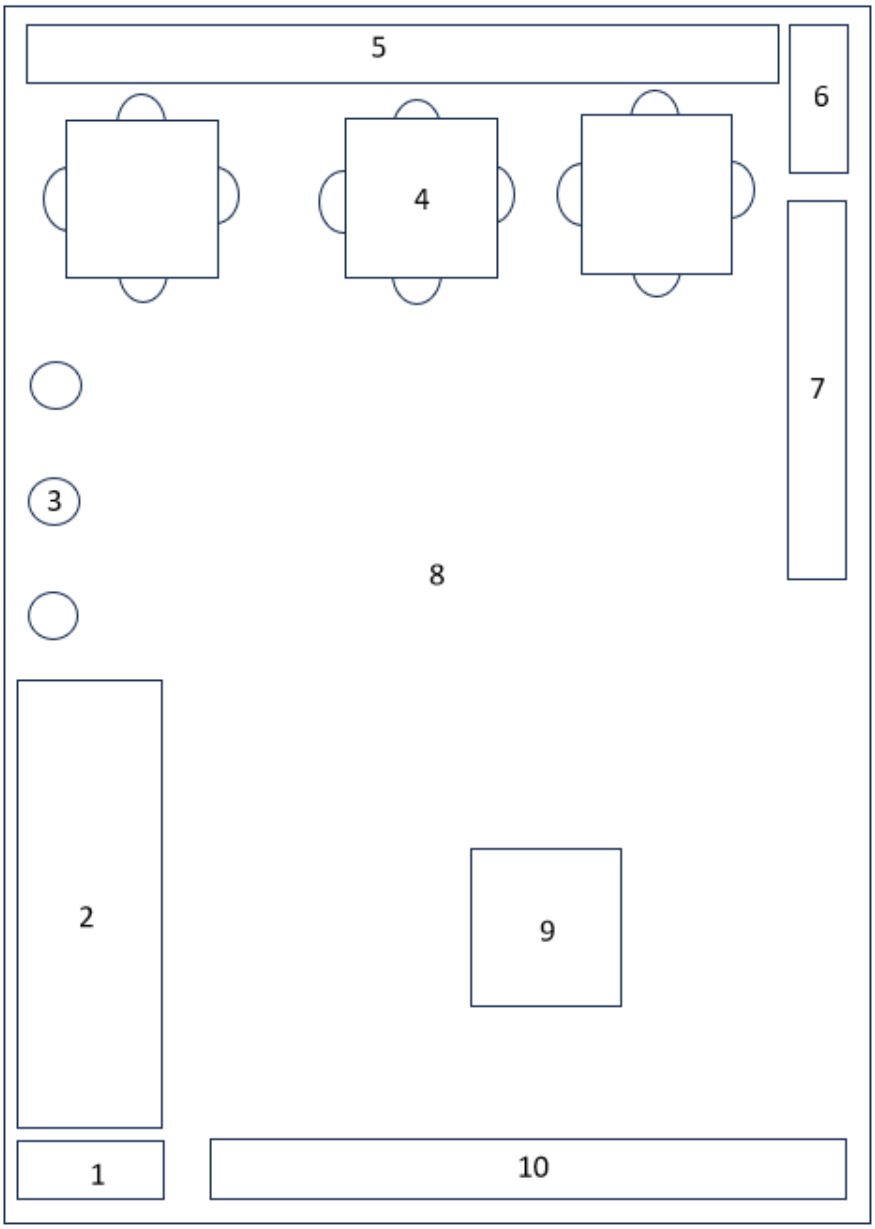


Figura 13. Planta baixa do Pátio

Legenda

1 – Portão de Entrada; 2 – Corredor de acesso à Instituição; 3 – Vasos com plantas; 4 – Mesas para trabalho em grupo; 5 – Armários de aço com fechadura; 6 – Banheiros; 7 – Acessos à Direção, Coordenação Pedagógica, Refeitório e Salas Referência; 8 – Espaço aberto; 9 - Playground de madeira (casinha, balanço, escorregador, gangorra, dentre outros); e, 10 – Escadaria.



Figura 14. Atividades no Pátio

Nesses espaços, observamos, registramos e procurarmos documentar todas as atividades desenvolvidas junto ao grupo de crianças ao longo dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2022.

3.3. As questões éticas da pesquisa

A pesquisa buscou atender todos os parâmetros éticos da pesquisa com seres humanos estabelecidos pelas Resoluções n. 196/1996 e 510/2016 Conselho Nacional de Saúde – CNS (Brasil, 1996; 2016).

A primeira ação necessária ao desenvolvimento da pesquisa foi a Solicitação de Anuência (Apêndice X) do Centro Educacional. Nos dirigimos à Sede da Instituição. Na oportunidade, apresentamos um Ofício à Diretora do Centro, onde reafirmando os princípios éticos (autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade), assegurando os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (Brasil, 1996; 2016).

Autorizada a realização da pesquisa, apresentamos o Projeto de Tese ao grupo de professoras/es, auxiliares de desenvolvimento infantil e demais agentes educativos da Instituição, informando-os sobre os objetivos, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados a serem adotados. Ao final da apresentação, entregamos uma via do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) para cada uma/um das/os participantes, ficando com uma cópia também assinada com o pesquisador responsável. Informamos que a participação na pesquisa é voluntária, e que as/os participantes poderiam desistir/retirar sua participação em qualquer momento, sem prejuízo à sua pessoa ou à sua existência e que os dados coletados seriam mantidos em sigilo, sendo preservado seu anonimato.

Reafirmamos a questão do sigilo e da confidencialidade dos dados das/os participante assegurando que tanto os dados pessoais, como as respostas das entrevistas, serão de acesso único e absoluto das/os pesquisadoras/es. Cabe informar que cada uma das entrevistas seria numerada (Entrevista 01, Entrevistas 02, e assim sucessivamente), de modo a garantir o sigilo de todas/os as/os participantes da pesquisa.

Sobre os benefícios em participar da pesquisa, destacam-se a possibilidade de contribuir para o enriquecimento de estudos e pesquisas na área de Formação de Educadores de Infância, e organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

No que se refere aos riscos da pesquisa, destacamos a possibilidade de vazamento de informações, e o modo como poderíamos controla-la através do arquivamento dos dados coletados pelo pesquisador pelo prazo de 05 (cinco) anos. Se, apesar dos cuidados, ainda houver vazamento das informações, a pesquisa será interrompida imediatamente. Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados dos participantes da pesquisa, dos dados coletados durante as entrevistas, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é de nossa responsabilidade não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida.

As/Os pesquisadoras/es do Projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados foram coletados através dos instrumentos de pesquisa disponibilizados as/aos professoras/es e demais agentes educativos de um Centro Educacional da cidade de Floriano – PI. Enfatiza-se ainda a questão sigilo e da confidencialidade assegurando que os dados colhidos em suas respostas serão de acesso único e absoluto das/os pesquisadores, visando a coleta dos mesmos para análise e trabalhos resultados da pesquisa.

Em relação aos riscos, de constrangimento ou danos psicológicos, em decorrência da presença do pesquisador na sala referência, ou mesmo em outros espaços da Instituição, podendo comprometer o sigilo e o anonimado da pesquisa. Buscando preveni-los,

Quanto ao risco de identificação das/os participantes, informamos que as entrevistas foram realizadas em uma sala fechada, sem a presença de outras pessoas, e as respostas ao questionário foram transcritas manualmente, revisadas e devolvidas a cada uma/um para leitura e sugestões de alteração ou correção. Cabe informar que nenhuma/um dos professores fez solicitações quanto acréscimos ou modificações.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e os questionários serão armazenados em local adequado, com acesso restrito do pesquisador responsável pelo Projeto, e arquivados pelo período de 05 anos, quando deverão ser incinerados, preservando a confidencialidade dos dados. O pesquisador responsável poderá ser localizado no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI), situado na BR 343, Km 3,5 – Bairro Meladão, Floriano – PI, em horário comercial (08h as 12h e de 14h as 18h). Além disso, disponibilizamos uma cópia de cada uma das entrevistas para cada uma/um das/os professoras/es e solicitamos que todas as respostas pudessem ser lidas, dando-lhes o direito de alterar ou mesmo retirar qualquer passagem que achassem necessário.

No que se refere aos cuidados de biossegurança, tanto do pesquisador, como das/os professoras/es e crianças, em virtude da prolongada infecção por COVID-19 e suas variantes, foram seguidas todas as medidas de segurança preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), intitulado "*Orientações para a condução de pesquisas e atividades dos CEP durante a pandemia provocada pelo Coronavírus (SARS-COV-2) (COVID-19)*", dentre elas: distanciamento, higienização das mãos com água e sabão, além do uso de álcool em gel 70%, e o uso de máscaras cirúrgicas descartáveis (Brasil, 2020).

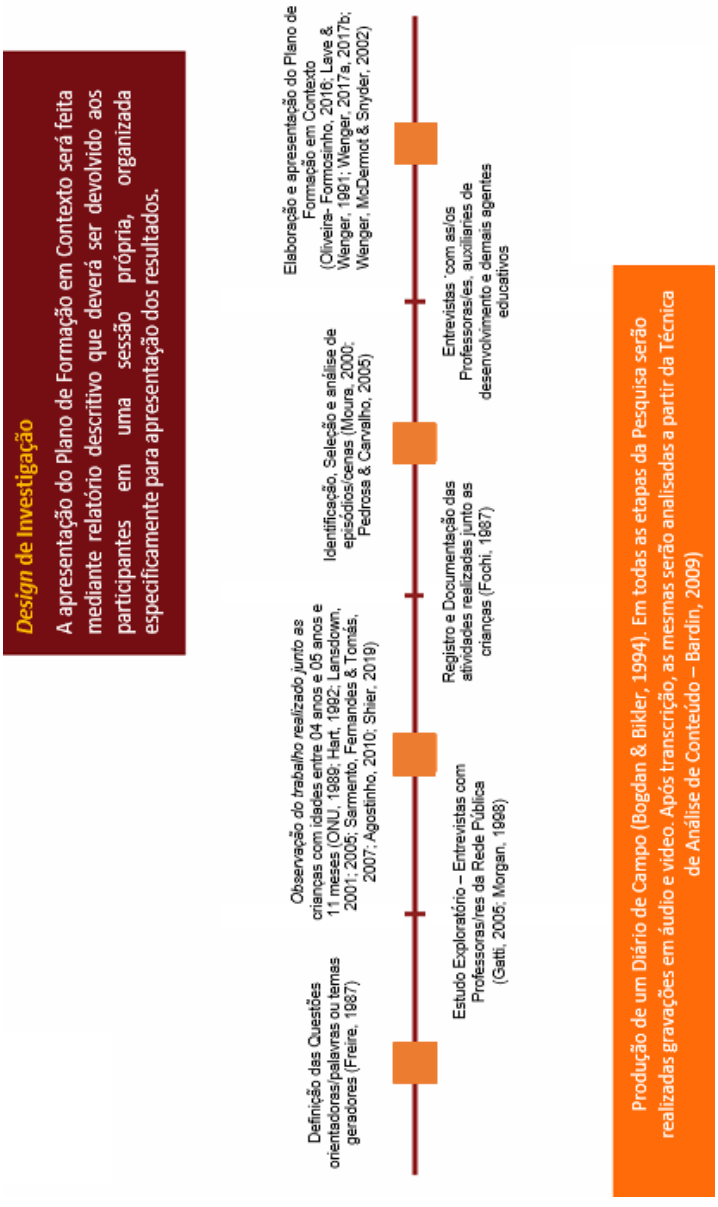
Soma-se a isso, o comprometimento em, ao final, apresentar os resultados e entregar uma cópia da pesquisa a Instituição, de modo a atender o disposto no Art. 9, da Resolução n. 580/2018, quando afirma que "É dever do pesquisador divulgar os resultados da pesquisa para os participantes e instituições onde os dados foram coletados, ao término do estudo" (Brasil, 2018).

A etapa final da investigação tem como objetivo apresentar o modo de organização do ambiente educativo – e da ação pedagógica com as crianças e as relações estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto, a partir das observações, registros e da documentação (fotos, gravações em

áudio e vídeo), além da transcrição de episódios e cenas, e de entrevistas com as/os professoras/es e demais agentes educativos, a partir da análise de conteúdo, de modo a evidenciar – se houver, processos de participação e mudança da ação pedagógica.

3.4. O *design* de investigação

Quadro 5. O *design* da investigação



3.5. O Estudo de Caso

O estudo de caso, de acordo com Yin (2015, p. 32), é uma investigação empírica que busca compreender "um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos." A produção do conhecimento, nesse contexto, é compreendida como um processo construído a partir das interações com os sujeitos em seus territórios e em suas atividades cotidianas, de modo a compreender sua atuação e as transformações que se operam.

Estudar um fenômeno em seu contexto real e suas múltiplas dimensões, de modo a construir uma análise situada e em profundidade do fenômeno particular, no nosso caso, de um grupo, em particular, exige familiaridade do pesquisador com a prática da pesquisa, uma observação prolongada e sensibilidade para perceber e comunicar suas impressões dessa realidade (André, 2013).

Os estudos de caso caracterizam-se pela busca por compreender questões ou temáticas sobre relações complexas, situadas e problemáticas contemporâneas em contextos naturais (Yin, 2015; Denzin e Lincolin, 2000).

Para o Stake (1998, p. 12)

> *El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos.*

Apesar dessa descrição sobre o caso, Stake (1998) afirma que nem tudo é um caso. O caso pode ser uma pessoa, um grupo, uma organização, uma comunidade, um processo ou mesmo um situação-problema. O caso é um sistema integrado e, para ser chamado assim, carece de especificidade, de delimitação. Os estudos de caso são holísticos, empíricos e interpretativos. Stake (1998) aponta que os estudos de caso nos permitem construir conhecimento concreto e uma interpretação aprofundada de uma realidade observada, dos sujeitos e das situações observas/vividas/experienciadas, a partir de uma descrição e análise detalhada de registros e entrevistas, o que nos permite fazer interpretações próprias.

Os estudos de caso podem ser classificados em três tipos, quais sejam: *Intrínsecos, Instrumentais ou Coletivos* (Stake, 2000). No *estudo de caso intrínseco* há o interesse em estudar um caso específico, sem relação com outros casos. Para Stake (2000, p. 437), "o estudo não é empreendido primariamente porque o caso representa outros casos ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades e no que têm de comum, este caso é de interesse em si." Já no *estudo de caso instrumental* se pretende estudar não uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, de modo a compreender suas particularidades ou mesmo contestar generalizações amplamente aceitas. Por fim, os *estudos de casos coletivos* são caracterizados pela escolha de diferentes casos para estudo em conjunto sobre determinado fenômeno (Stake, 2000).

> *La distinción que hacemos entre estos tres tipos de estudio de casos no se debe a su utilidad para poder asignar éstos últimos a esas tres categorías (asignación que no siempre es posible decidir) sino a que los métodos que vamos a emplear serán diferentes, y dependerán de que el interés sea intrínseco o instrumental. Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos de caso* (Stake, 1998, p. 17).

Os estudos de caso incluem casos únicos *e* casos múltiplos. Os estudos de caso único se justificam quando representam: um teste crucial da teoria existente; uma circunstância rara ou exclusiva; ou, um caso típico ou representativo de um fenômeno, permitindo uma análise profunda que se deseja explorar.

Assim, a escolha pelo *estudo de caso instrumental* dá-se pela possibilidade que ele nos oferece de, a partir do conjunto de resultados, construir proposições teóricas que podem ser aplicáveis em outros contextos (Yin, 2015). No estudo apresentado, busca-se construir um conhecimento aprofundado sobre o tema da pesquisa por meio da implicação pessoal do pesquisador na investigação das oportunidades de participação oferecidas às crianças na organização e vivência do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar. Trata-se de uma abordagem voltada para a compreensão dos processos envolvidos, em vez da construção de uma explicação baseada em relações de causa e efeito, conforme orientado por Stake (1998).

O desenvolvimento do estudo de caso segue três fases – ou referências para a sua condução, quais sejam: 1) *Fase exploratória ou de definição do caso a ser estudado*, onde o pesquisador estabelece os primeiros contatos para entrada no campo, define os participantes, além de definir os

instrumentos de coleta de daos; 2) *Fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo*; e, 3) *Fase de análise dos dados*.

Yin (2015) nos chama a atenção para a nececessidade de demilitação do caso como uma etapa essencial da pesquisa, apesar de reconhecer que o projeto pode se modificar ao longo do tempo. Ao delimitar o caso, o pesquisador estabelece os limites que guiarão a investigação, além de especificar o contexto e o período em que a pesquisa será desenvolvida.

A escolha pelo estudo de caso nos colocava sempre uma questão – uma certa angústia, que parece ser recorrente entre os pesquisadores que fazem essa escolha desde a *Unidade Curricular (UC) Metodologia de Investigação em Estudos da Criança II*[27], quer seja: *as possibilidades de generalização de seus resultados* (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1999).

Buscando responder essa questão, recorremos a Yin (1994), quando o autor nos informa sobre as diferenças entre as *generalizações estatísticas*, onde se pretende generalizar os resultados para populações maiores, e as *generalizações analíticas*, que buscam lançar luzes empíricas sobre conceitos ou princípios teóricos, sem que seja tomada como uma amostragem ou como uma representação de uma popualção maior. O objetivo do estudo de caso, de acordo com Yin (1994) e Stake (1998), é fazer uma análise de "particularização" e não de "generalização". Para Stake (1998, p. 17)

> El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencial pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

De acordo com Yin (1994, p. 21), "os estudos de caso, tal como as experiências, são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos". O estudo do caso, assim como a experiência, não representa uma "amostra", uma vez que o objectivo do investigador é "expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)" (Yin, 1994, p. 21).

A escolha em fazer uso do estudo de caso dá-se por considerarmos, como apontam Stake (1998) e Yin (1994), que há particularidades que merecem ser investigadas e por haver uma

[27] Agradeço a *Profa. Ana Serrano* pelas imensas contribuições ao debate sobre *Estudo de Caso*.

multiplicidade de aspectos que o caracterizam, o que nos permite desenvolver uma análise situada e um estudo em profundidade.

Buscando garantir a qualidade, a confiabilidade e a validade da investigação, utilizamos de uma multiplicidade de instrumento de recolha de dados, de modo a evitar interpretações unilaterais ou superficiais do fenômeno (Stake, 1998). Para validar os dados, adotamos como alternativa a triangulação dos dados[28]. A triangulação dos dados, como afirma Triviños (1987, p. 138 – grifos nossos),

> tem por objetivo básico abranger a *máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo*. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

A triangulação dos dados constitui-se como um exercício de investigação que busca adicionar rigor científico, complexidade de amplitude, riqueza e profundidade à investigação, garantindo confiabilidade ao estudo de caso, uma vez que permite integrar as informações obtidas a partir de diferentes perspectivas, combinando múltiplas fontes de dados, produzidos em diferentes momentos, contextos e com diferentes sujeitos (Flick, 2009; Denzin, 2009; 2016).

A triangulação, neste estudo de caso, refere-se ao uso de diferentes fontes de recolha de dados, por meio de um mesmo método, variando os momentos, lugares e as pessoas, possibilitando-nos uma descrição clara, rica e detalhada do percurso de investigação, do *lócus* de pesquisa e dos sujeitos que dela participam (Denzin, 1978; Yin, 1994; Flick, 2009).

A triagulação constitui-se ainda como um esforço intencional de analisar e confrontar as evidências da pesquisa a partir de diferentes perspectivas, oferecendo uma maior profundidade para a investigação. O uso de múltiplas provas no estudo de caso, apesar de ser um desafio, permite um alcançe mais alargado e a possibilidade de desenvolvimento de linhas convergentes de inquérito, tornando, como afirma Yin (1994), as descobertas ou conclusões muito mais convincentes e exatas.

[28] De acordo com Denzin (1978), a triangulação de dados pode ser realizada a partir de: 1. Triangulação das fontes de dados; 2. Triangulação dos métodos de coleta e análise de dados; 3. Triangulação dos pesquisadores; e, 4. Triangulação teórica.

3.5.1. Os instrumentos de recolha de dados

Dentre os instrumentos a serem considerados para o desenvolvimento da pesquisa, elencamos: a observação, registro e documentação das atividades desenvolvidas com e pelo o Grupo de crianças – Diário de Campo, o uso de fotografias e vídeos, Cadernos de planejamento de atividades das/os Profa./es regente de sala e demais professoras/es, Relatórios de atividades do Grupo de crianças; Artefatos produzidos pelas crianças (desenhos e atividades escritas, sobretudo) e entrevistas com as/os professoras/es e demais agentes educativos.

Quadro 6. Instrumentos de produção de dados



Buscando dar conta de narrar o percurso da investigação, produzimos um Diário de Campo com reflexões sobre as observações, as ações, as situações vividas e, sobretudo, os diálogos construídos com as crianças e os demais sujeitos da pesquisa (professoras/es e demais agentes educativos) (Bogdan & Bikler, 1994).

O Diário de Campo foi utilizado ao longo de toda a pesquisa – desde a nossa entrada no campo, para registrar nossas reflexões, interpretações, bem como nossas impressões, sentimentos e

dilemas sobre o cotidiano do trabalho realizado com as crianças na Instituição. Além disso, constitui-se como elemento importante de registro e documentação do trabalho realizado ao longo da pesquisa e nos permite uma descrição dos sujeitos, possibilitando uma análise detalhada das minúncias cotidianas do contexto da pesquisa. Como afirmam Bogdan & Biklen (1994, p. 150)

> Ele ou ela [diário ou nota] dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e, como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem.

O diário de campo constitui-se como um "um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Além disso, é a "parte descritiva das notas de campo, de longe a mais extensa, representa o melhor esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo" (Bogdan & Bikler, 1994, p. 152).

Os cadernos de planejamento e os relatórios do Grupo, bem como outros documentos construídos pelas/os professoras/es, constituem também uma fonte de recolha de dados, uma vez que possibilitam conhecer as intenções e as escolhas de cada uma/um, suas observações, seus registros e a documentação do cotidiano da vida das crianças na Escola.

Os cadernos de planejamento são instrumentos importantes para a construção dos espaços, e oportunidades, de escuta, participação e envolvimento das crianças na organização do ambiente educativo, expressando suas ideias, interesses e preferências (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; 2012; Rinaldi, 2006). Além disso, guardam em si a possibilidade de construção de atividades mais flexíveis, autônomas, e que comportem possibilidades de mudança e adaptação.

As fotografias e os vídeos também foram utilizados como fonte de coleta de dados, uma vez que constituem ferramentas importantes para a percepção das experiências das crianças, e sobre o modo como estas participam da organização do ambiente educativo - episódios e cenas.

Soma-se a eles, o uso de artefatos produzidos pelas crianças ao longo de toda pesquisa. Dentre esses artefatos, ganham destaques os desenhos e as produções escritas, constituindo-se materiais valiosos para revelar o modo como as crianças percebem, se envolvem e participam da organização do ambiente educativo, dão significado ao mundo a sua volta e as suas experiências, representando-as. O uso desses artefatos nos permite descrever e analisar suas experiências e dar-lhe significado (Veale, 2005; Duarte, 2015).

Por fim, fazemos uso de entrevistas semiestruturadas realizadas com as/os professoras/es. A entrevista nos permite mapear e compreender de forma detalhada suas crenças, atitudes, valores e motivações, permitindo ainda que estes possam falar mais livremente sobre o tema proposto (Minayo, 2008; Cervo; Bervian, 2007). Nas entrevistas, como afirma Minayo (2008, p. 204), **"**a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]".

3.5.2. Procedimentos de coleta de dados

Entre as estratégias iniciais para o desenvolvimento da pesquisa optamos ainda pela realização de um Estudo Exploratório, com entrevistas semiestruturadas às professoras/es do setor público, com o objetivo de conhecer de modo mais aprofundado suas percepções sobre a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar e o modo as crianças participam dessa organização (se participam).

A questão de partida, e que dava início a discussão era: "O que você compreende como ambiente educativo? Como é organizado o ambiente educativo na Educação Pré-Escolar? As crianças participam das decisões sobre a organização do ambiente educativo?

As entrevistas foram realizadas com 08 professoras da Rede Pública Municipal de Ensino das cidades de Floriano – PI e Barão de Grajaú – MA. Dentre os critérios utilizados para selecionar as professoras para participar do estudo exploratório, além do interesse em participar de forma voluntária da pesquisa, estavam: 1) Ser professora/or da Rede Municipal de Ensino, e atuar na Educação Infantil; e, 2) Estar em efetivo exercício da função.

Buscamos respeitar todos os princípios que orientam o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos no Brasil, conforme as Resoluções n. 196/1996 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Para tanto, apresentamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informando sobre os objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios, bem como sobre a possibilidade de retirar sua participação em qualquer momento da entrevista.

O Estudo Exploratório permitiu que pudéssemos, além de testar e refinar o guião, perceber, a partir das questões elencadas, como as professoras compreendem/percebem a participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar, garantindo maior precisão às questões e subquestões da investigação (Creswell, 2010). Além de aumentar a validade interna, a estratégia de realizar um estudo exploratório contribuiu para preparar o terreno para o estudo principal.

Soma-se ao Estudo Exploratório, a observação das atividades desenvolvidas junto as crianças do Grupo III, como é denominado o grupo de crianças do Centro Educacional onde realizamos a pesquisa. Essas observações, e os registros dali provenientes, nos permitiram conhecer as oportunidades de participação são oferecidas às crianças, clarificando assim a problemática central da pesquisa, quer seja: "*Em quais momentos, os desejos, as vontades e as sugestões das crianças passam a se constituir como elemento a ser considerado para/na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar?*"

Todos esses instrumentos nos permitiram conhecer como as/os professoras/es e demais agentes educativos organizam o trabalho pedagógico junto ao grupo de crianças de modo a ampliar suas oportunidades de participação na organização do ambiente educativo. Cabe informar que os dados – selecionados, descritos e submetidos a análise, são apresentados de modo separado ao longo de todo o texto, mas são integrados – a partir da estratégia de triangulação, na análise e discussão dos dados, contribuindo para assegurar a rigorisidade, credibilidade e validade ao estudo de caso.

No que se refere ao uso da estratégias de validação dos dados, a partir da técnica de triangulação no estudo de caso, buscamos integrar as análises realizadas com base nas particularidades dos episódios e cenas coletados na Instituição de Ensino e as interpretações acerca dos sentidos e significados dos dados obtidos nas entrevistas, de modo a alcançar uma compreensão mais aprofundada sobre o modo como as professoras ampliam e/ou constroem oportunidades de participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-escolar.

Ao longo dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro buscamos construir relações de proximidade com os sujeitos participantes da pesquisa (crianças, professoras/es, auxiliares de desenvolvimento e demais agentes educativos), de modo a conhecer as oportunidades de participação, os espaços de escuta e o envolvimento das crianças na organização do ambiente educativo[29].

3.5.3. A observação, registro e a documentação do cotidiano do trabalho com as crianças: Os episódios e as cenas

O grupo formado pelas/os professores e crianças constituem o que Caraça (2002; 1984), Moura (2000) e Pedrosa & Carvalho (2005) chamam de *isolados*. Assim como Caraça (1984) aponta,

[29] No que se refere a interação com os sujeitos da pesquisa, os estudos qualitativos caracterizam-se pela relação de proximidade e interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes, da imersão e de uma permanência duradoura do investigador no contexto da pesquisa, o que permite uma coleta de dados mais detalhada.

a impossibilidade de abraçar a totalidade do universo da pesquisa, nos levou à escolha de trabalhar com um grupo menor, abrangendo, contudo, uma variedade de contextos. Por compreendermos essa dificuldade/limitação, propomos fazer um recorte da totalidade, e o denominamos de isolados, quer seja, uma seção da realidade (Caraça, 2002).

> Na impossibilidade de abraçar, num único golpe, a totalidade do universo, o observador – o homem da ciência, o agricultor, o literato – recorta, destaca, dessa totalidade, um conjunto de seres e fatos, abstraindo-o de todos os outros que com eles estão relacionados. A um tal conjunto daremos o nome de isolado; um isolado é, portanto, uma seção da realidade, nela recortada arbitrariamente.
>
> Caraça (1984) nos chama atenção para o cuidado na escolha do isolado[30].
>
> É claro que o próprio fato de tomar um isolado comporta um erro inicial – afastamento de todo o resto da realidade ambiente – erro que necessariamente se vai refletir nos resultados dos estudos. Mas é do bom senso do observador recortar o seu isolado de estudo, de modo a compreender nele todos os fatores dominantes, isto é, todos aqueles cuja ação de interdependência influi sensivelmente no fenômeno a estudar (Caraça, 1984, p. 112).

Dentro desse contexto, e frente aos objetivos da pesquisa, buscamos selecionar episódios e cenas que nos ajudassem a responder as perguntas que orientaram a pesquisa. O trabalho com os episódios se justifica por estes se constituírem como cenas. De acordo com Moura (2000), é por meio das cenas que constituem os episódios que o pesquisador faz uma leitura dessas várias ações, que parecem isoladas, à procura das interdependências. As cenas revelam como as/os professoras/es organizam o trabalho educativo de modo a ampliar, ou não, os espaços de escuta, diálogo e participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

Os episódios são reveladores, portanto, da natureza e da qualidade das ações das/os professoras/es e da (re)ação das crianças (Moura, 2000). Quanto a natureza, eles nos permitem conhecer o modo com as/os professoras/es organizam o trabalho pedagógico na Educação Pré-Escolar. Quanto a qualidade, eles podem revelar se, em suas ações, as/os professoras/es garantem –

[30] A noção de isolado guarda em si, como afirma Araújo (2003), uma aproximação com a ideia de unidade de análise proposta por Vigotski (1991). Ao criticar a investigação científica pautada em elementos fragmentados do objeto de estudo, o que a impossibilita de atingir a totalidade do fenômeno, além de possuir um caráter não dialético, Vigotski (1991) propõe que a análise dos processos psicológicos seja fundamentada em unidades de análise. Para o autor, "Essas unidades, diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes ao todo que devem ser objeto de explicação, senão que encerram em sua forma mais simples e primária essas propriedades do todo que tem motivado a análise. (Vygotski, 1991, p. 288). As unidades de análise contem em si, como afirma Davydov (1988, p. 346), "conexões objetivas que em sua decomposição e manifestação asseguram a unidade de todos os aspectos do ser íntegro, ou seja, dotam o objeto de valor concreto".

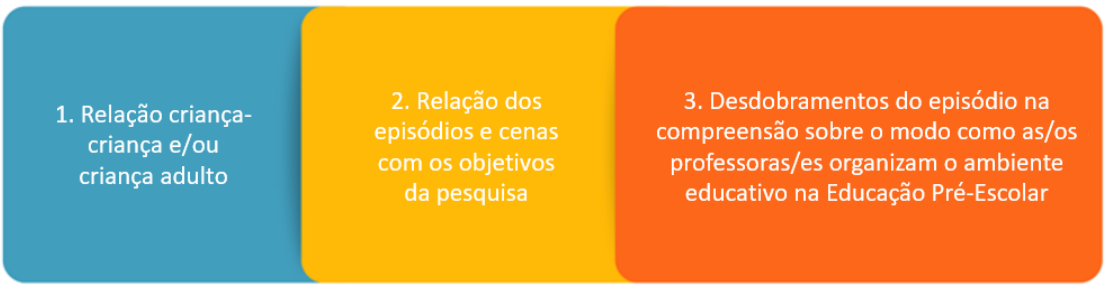
ou não, espaços de escuta, diálogo e participação das crianças na organização do ambiente educativo. Cabe informar que não iremos analisar todas as ações, mas apenas aquelas em que nos permitem responder aos objetivos da pesquisa.

Como afirma Moura (2000), trata-se de analisar o *isolado* dentro da complexidade da escola, de modo a compreender o fenômeno estudado em seu movimento e dinâmica, em função do objetivo que se quer responder. Procuramos, assim, analisar os episódios e as cenas de modo a apresentar como as ações das/os professoras/es contribuem para ampliar as oportunidades de escuta, diálogo e participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

O procedimento de análise das observações feito a partir da identificação e seleção de episódios e cenas (Pedrosa & Carvalho, 2005) que evidenciem como as/os professores organizam o ambiente educativo na Educação Pré-Escolar. Os episódios foram transcritos e analisados (esquadrinhados em busca de detalhes) buscando revelar o movimento das/os professoras/es e demais agentes educativos no sentido de oferecer, apoiar e ampliar as oportunidades de envolvimento e participação das crianças na organização do ambiente educativo.

Os episódios, e as cenas, foram identificados, selecionados e analisados a partir de três aspectos, quais sejam: 1. Relações criança-criança e/ou criança-adulto; 2. Relação dos episódios e cenas com os objetivos da pesquisa; e, 3. Desdobramentos dos episódios e cenas na compreensão sobre o modo como as/os professoras/es organizam o ambiente educativo na Educação Pré-Escolar, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 7. Critérios para seleção dos Episódios e Cenas



A *observação, o registro* e a *documentação* das atividades realizadas junto ao Grupo III guardam em si elementos de um espectador atento e que procurou observar, registrar e documentar o cotidiano do trabalho com as crianças, professoras/es e outros agentes educativos. Apesar de ter sido traçada para ser realizada de forma não-participada, a observação traz elementos de participação junto ao grupo de crianças e as/aos professoras/es, destacando momentos em que, convidado a participar

das atividades desenvolvidas pelo grupo, deixou de ser um espectador do fenômeno estudado e se colocou na posição de elemento envolvido no processo.

Importante ressaltar o modo como foram estabelecidas relações de diálogo, respeito e confiança com o grupo de crianças e professoras/es, sem, contudo, perder o foco de interesse da observação e os objetivos da pesquisa.

> "Era um dia de quarta-feira. Assim como havíamos combinado, cheguei na Escola por volta das 07h10min. A Profa. já estava na sala. Além dela, Dário também já estava na sala. Observei atento a chegada de cada uma das crianças.
>
> Por volta de 08h, a Profa. pediu que todas as crianças pudessem se sentar em roda para que ela apresentar como seria a rotina do dia. Nesse momento, ela me apresentou e pediu para que eu contasse as crianças o motivo de estar ali.
>
> Cumprimentei as crianças, me apresentei e pedi licença a elas para ficar na sala e realizar a pesquisa. Informei dos objetivos da pesquisa e lhe informei quanto tempo ficaria com elas (a previsão é que as atividades de pesquisa possam ser realizadas até dezembro)" (Diário de Campo, 31 de ago. de 2022)[31]

Feitas as observações, nos dedicamos a descrição das mesmas. A ação de descrever de forma detalhada o cotidiano vivido, guarda em si, ao nosso modo de ver, um duplo aspecto: garantir a fidedignidade dos acontecimentos cotidianos, mas, e sobretudo, o de se constituir com instrumento de reflexão sobre a vida-vivida junto ao Grupo III, em forma de narrativa.

Todo o percurso evidenciado buscou contribuir com a construção de conhecimento sustentado sobre a participação das crianças na organização do ambiente educativo a partir da escuta atenta e de um diálogo respeitoso sobre suas necessidades, desejos e vontades.

Aos registros e a documentação das observações realizadas junto ao grupo de crianças (vídeos, fotos, desenhos e outras atividades produzidas pelas crianças e pelas professoras/es ao longo do processo de observação), somam-se as entrevistas realizadas com as/os professoras/res e agentes educativos que atuam junto ao Grupo III.

[31] Perspectivávamos que o trabalho de campo – que foi do Estudo Exploratório até a Etapa final da investigação, pudesse ser desenvolvida ao longo de 01 (um) ano, a contar a partir do mês de agosto de 2022, período onde deu-se início o segundo semestre letivo da Instituição, mas por diversos motivos tivemos a necessidade de ampliar este prazo, seja pelo calendário da Instituição, seja pelas demandas de trabalho que se interpunham as nossas atividades de pesquisa.

Ao longo das observações outras questões foram se destacando e passaram a integrar o Guião inicial. Dentre essas questões, destaca-se a necessidade de pensar com mais atenção as entrevistas da Auxiliar de Sala, Auxiliar de Serviços Gerais, Professora da Biblioteca e da Coordenadora Pedagógica, dado que as mesmas desempenham funções distintas das/os professoras/res, além de que, duas delas desenvolvem atividades em espaços diferentes daquelas/es – e nos referimos aqui especificamente as três últimas participantes da pesquisa.

Além disso, temos professoras/es não somente da Área de Pedagogia – e me refiro especificamente aos professores das Áreas de Corpo e Movimento e Música, o que nos exigiu um cuidado maior na organização da entrevista, de modo a adequar a linguagem para que todas/os as/os sujeitos pudessem compreender os objetivos da pesquisa.

Assim, ao roteiro pré-elaborado antes da inserção junto ao grupo, foram incluídas outras questões que emergiram ao longo do período de observação, mas que, ainda assim, não se mostraram suficientes, dado que, mesmo nos momentos das entrevistas, outras questões se destacaram. Novos elementos, e novas dimensões, foram sendo incluídas no Guião, de modo que pudessem nos ajudar a responder as questões de pesquisa, e encontrar as categorias e unidades de análise que nos ajudassem a responder a questão central, bem como pensar na organização do Programa de Formação.

Quadro 8. Categorias e Subcategorias implicadas na construção do roteiro de entrevistas

Categorias	Subcategorias
Organização do Ambiente Educativo	Elementos Constitutivos/Dimensões
	Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança
Documentação Pedagógica	Observações e Registros
	Reflexão e continuidade
Planejamento da ação educativa	Flexibilidade
	Colaboração e parceria com as crianças
	Interação com as famílias e/ou responsáveis
Participação das crianças	Direito à participação
	Espaços, oportunidades e formas de participação
Formação e Atuação Profissional	Formação Inicial
	Formação Continuada

Nota. Elaboração própria. A Tabela apresenta as categorias e subcategorias implicadas no Roteiro de Entrevistas.

3.5.4. As entrevistas

O Guião/roteiro de Entrevista (Apêndice VII) é composto por 10 questões abertas que buscam compreender como as/os professoras/es organizam o ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, no Refeitório, na Biblioteca e na Sala da Coordenação Pedagógica do Centro Educacional, sem a presença de outras pessoas que não fossem o pesquisador e os sujeitos da pesquisa – modelo face a face, em dias e horários (manhã ou tarde) agendados previamente, conforme disponibilidade de cada uma/um, durante os meses de novembro de 2022 e fevereiro de 2023. Antes de iniciar as entrevistas, solicitamos que cada uma/um das/os professoras/es e demais agentes educativos pudesse se apresentar e nos autorizasse a fazer a gravação em áudio, de modo a captar as interações ocorridas ao longo dos diálogos a serem transcritos posteriormente.

Quadro 9. Entrevistas

Entre-vistas	Data e horário da entrevista	Tempo de duração
Sujeitos		
Dona Raquel	29 de novembro de 2022, 13h25min	31min40s
Profa. Camila	30 de novembro de 2022, 08h	43min
Profa. Isaura	30 de novembro de 2022, 10h30min	30min19s
Prof. José	14 de fevereiro de 2023, 09h	44min01s
Prof. Ricardo	14 de fevereiro de 2023, 10h10min	47min37s
Profa. Isabel	15 de fevereiro de 2023, 09h30min	31min40s
Profa. Ana Paula	15 de fevereiro de 2023, 10h30min	37min16s

Nota. Elaboração própria (2022). Cabe informar que a distância entre a primeira e a última entrevista se justificam por conta do volume de trabalho e do calendário escolar próprio da Instituição. Além disso, os meses de dezembro e janeiro são meses de recesso escolar no Brasil, o que nos fez adiar a finalização das entrevistas.

3.6. Análise e interpretação dos dados

A análise das entrevistas foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Conforme a autora (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que tem como objetivo interpretar e compreender os significados presentes em diferentes formas de comunicação, como textos, entrevistas, discursos ou até gestos.

3.6.1. A análise de conteúdo

Para Bardin (2011), o processo de análise de conteúdo é dividido em três etapas, quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. Na fase inicial, pré-análise, selecionamos o conjunto de documentos a serem submetidos a análise, o *corpus*[32], identificando em cada uma das entrevistas a partir data de realização, dentre outras particularidades (Bardin, 2016). Nesta fase, realizamos uma leitura flutuante das entrevistas, de modo a nos familiarizarmos com seu conteúdo, identificando impressões preliminares que deveriam ser examinadas com mais atenção (Bardin, 2016). Ainda nesta etapa, além da escolha dos documentos a serem submetidos a análise, recuperamos a hipótese e os objetivos da pesquisa, e elaboramos os indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 2011).

Quadro 10. *Unidades de Registro (Indicadores - Frequência de palavras)*

PALAVRAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Crianças	580
Espaço	245
Professora/or	184
Participação	141
Tempo	135
Registro	75
Ambiente educativo	65
Documentação Pedagógica	50
Escuta	49
Aprendizagem	48
Investigação	41
Planejamento	38
Interações	37
Oportunidade	35
Desenvolvimento	33
Brincadeiras	28
Formação	13
Reflexão	10
Avaliação	8
Flexibilidade	2
Hierarquia	1

Os dados apresentados no Quadro 10 indicam a frequência de ocorrência de palavras nas entrevistas realizadas com as/os professoras/es e demais agentes educativos, revelando aspectos como: organização do ambiente educativo – aspectos de infraestrutura e pedagógico; o modo como

[32] De acordo com Bardin (2011, p, 126), "O *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras". Em nosso caso, de modo específico, adotamos a *regra da homogeneidade*.

valorizam os registros e a documentação pedagógica; a participação das crianças e a gestão do tempo; a intencionalidade educativa e as relações entre planejamento, formação e autoavaliação, bem como as relações de hierarquia.

Na fase de exploração do material, codificamos os dados, transformando, por recorte, agregação e enumeração em unidades, o conteúdo das entrevistas[33]. Ao categorizar[34] e segmentar o texto em unidades de análise, como unidades de registro e contexto, transformamos os dados brutos em material significativo e analisável (Bardin, 2011). Nesse sentido, buscamos identificar as unidades de significado – segmento de conteúdo considerado unidade base, codificando-as, conforme exemplo.

Quadro 11. *Codificação inicial e identificação de unidades de significado*

Categoria	Código	Unidades de significado
Autonomia e Participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	APC	"Elas participam da preparação dos bolos e das receitas" (Dona Raquel).
		"As crianças participam da organização da sala durante as rodas de conversa" (Profa. Camila).
		"Elas têm autonomia para escolher os espaços e materiais" (Profa. Camila)

O processo de análise iniciou-se com a codificação preliminar dos dados, a partir dos quais foram identificadas as unidades de significado. Esses elementos foram agrupados e reunidos em categorias temáticas após um processo de comparação e contraposição de seus elementos comuns. A construção das categorias e subcategorias finais resultou de um rigoroso exercício de validação, mediante discussão com outros pesquisadores, assegurando coerência ao sistema categorial apresentado.

A leitura atenta das entrevistas nos permitiu, além da identificação das palavras e frases, construir as categorias e subcategorias, atribuindo as categorias de código às unidades de dados resultantes desse processo. As categorias e subcategorias construídas são as seguintes:

[33] "A *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]" (Bardin, 2011, p. 133). Para a autora, os códigos permitem organizar e agrupar dados codificados similarmente em categorias ou famílias, uma vez que compartilham alguma característica.

[34] "A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos" (Bardin, 2011, p. 147).

1. **Organização do Ambiente educativo (OAE)** – Este código abrange informações sobre a compreensão do ambiente educativo e sua organização, bem como sobre as escolhas educativas das/os professoras/es para a organização e uso dos espaços (internos e externos) e seleção, disponibilização e utilização de materiais; interações no ambiente educativo, as relações entre criança-criança e criança-adulto, bem como as interações com suas famílias e/ou responsáveis;
2. **Autonomia e participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar (APC)** – Este código abrange o envolvimento das crianças no planejamento, nas sugestões e decisões sobre a organização das atividades e dos espaços; descobertas, experimentações e investigações e direito de escolha e protagonismo;
3. **Documentação Pedagógica e planejamento da ação educativa (DPPAE)** – Este código abrange os registros, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a (re)organização do ambiente educativo; o uso de observáveis e as relações entre planejamento, autoridade e hierarquia;
4. **A formação de educadores para a transformação do ambiente educativo (FETAE)** – Este código abrange a reflexão e continuidade das atividades e propostas pelas crianças, formação em cooperação e aprendizagem continuada e desafios à organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

A etapa final envolve o tratamento dos dados para produzir inferências e interpretações. Bardin (2011) observa que, neste ponto, o pesquisador deve interpretar os achados com base no referencial teórico estabelecido, garantindo que os dados sustentem as conclusões obtidas.

Todos esses elementos apresentados anteriormente nos ajudarão na construção de um **Programa de Formação**, poderá ser desenvolvido junto as/aos professoras/es e demais agentes educativos da Instituição, mas que também poderá ser utilizado por outras Instituições, e tem por objetivo refletir de forma mais aprofundada sobre as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças, sua atividade e sua participação na organizaçãodo ambiente educativo como eixos centrais da organização da ação educativa na Instituição.

3.7. O Programa de Formação

Os registros e a documentação produzidos durante a investigação apontam para a possibilidade de construção de um Programa de Formação para a Instituição onde foi desenvolvida a Pesquisa, mas não somente para ela. A sugestão de construção de uma proposta de formação, fundamenta-se na compreensão de que ao compartilhar interesses, preocupações, problemas, trocar informações e aprofundar conhecimentos e experiências sobre o trabalho pedagógico, as crianças, os professores e demais agentes educativos, potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento não apenas das crianças, mas de todos os sujeitos que constituem a escola.

Ao olhar com atenção e refletir sobre o cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido na Instituição, buscamos delineamos eixos a partir dos quais poderemos construir uma proposta de formação que almeja pensar a transformação do ambiente educativo por meio da reflexão sobre as práticas dos professores e demais agentes educativos, compreendendo os limites da atividade pedagógica, e as possibilidades para a construção de uma comunidade apoio à formação e ao desenvolvimento profissional, sustentada em uma ação educativa situada. A perspectiva é a construção de um espaço coletivo de reflexão permanente sobre o cotidiano da Instituição, das práticas pedagógicas das professoras e da equipa educativa, capaz de refletir sobre o trabalho cotidiano da Escola e apoiar a transformação das práticas desenvolvidas com as crianças.

CAPÍTULO 4

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O COTIDIANO DAS CRIANÇAS DO GRUPO III

> "O que realmente acontece, o que nós vivemos, o resto, todo o resto, onde está ele? Aquilo que acontece todos os dias e volta a acontecer a cada dia, o banal, o cotidiano, o evidente, o comum, o ordinário, o infra-ordinário, o ruído de fundo, o habitual, como dar conta dele, como interrogá-lo, como descrevê-lo? (Perec, 1989, s/p)

Recupero os escritos de Perec (1989), uma outra vez, para apresentar a Escola de Educação Infantil e o modo como, a partir de um olhar cuidadoso, uma escuta atenta e um diálogo respeitoso, registramos e documentamos o cotidiano do Grupo III ao longo dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2022.

Como afirma Welfort (1996, p. 01) "Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira." Por isso, aguçar o olhar, construir uma escuta atenta, e refletir sobre a ação educativa na Pré-Escola ainda é uma tarefa difícil. A Universidade não nos ensina como realizar tais ações. São as experiências e vivências com as crianças que permitem nos constituirmos deste modo: atento e, sobretudo, curioso. Por isso,

> quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo não somente como lembrança, mas como registro de parte de nossa história. Através destes registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos HISTÓRIA (Welfort, 1996, p. 6 – grifos da autora).

Justifica-se assim a observação do trabalho realizado junto as crianças pela necessidade de perceber – de forma atenta e curiosa, como as/os professores constroem e ampliam as oportunidades de participação destas nas decisões sobre a organização do ambiente educativo, respeitando seus direitos, suas opiniões, desejos e vontades.

Para perceber essas nuances era preciso, a nosso modo de ver, pensar não apenas na escuta das/os professoras/res, mas, e sobretudo, nas ações realizadas no cotidiano do grupo que

permitem que tais características que possam emergir e se consolidem, garantindo que suas proposições sejam, além de ouvidas, respeitadas e tidas em consideração.

Nesse sentido, buscando responder aos objetivos do estudo, adotamos como ponto de partida a observação do contexto e das atividades desenvolvidas com as crianças, para, em seguida, ouvirmos os professores e demais agentes educativos buscando perceber como estes refletem sobre sua ação pedagógica e seus fazeres cotidianos, de modo a garantir que a escuta das crianças se constitua como parte do planejamento e organização das atividades desenvolvidos com/pelo grupo de crianças.

A nossa inserção na Escola, e junto ao Grupo III, de modo específico, foi ampliando nosso olhar sobre como são construídas oportunidades de escuta, diálogo e participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar. Essa compreensão foi sendo construída cotidianamente, a partir das relações, das interações e das vivências oportunizadas pelo grupo de crianças, pelas professoras e demais agentes educativos, mas também a partir da inserção nos diversos espaços em que elas ocupam na Instituição.

4.1. As crianças, os contextos e as oportunidades de escuta, diálogo e participação na organização do ambiente educativo

Buscamos nos registros e na documentação pedagógica elementos que nos permitissem compreender como as/os professoras e demais agentes educativos constroem e/ou ampliam as oportunidades de participação das crianças na organização do ambiente educativo a partir de suas proposições, sugestões e solicitações.

Para dar conta desse objetivo, selecionamos 04 (quatro) Episódios e 04 (quatro) Cenas, quais sejam: Episódios 1. *"Vai de um em um!"* – O que nos revela a observação dos espaços externos à Sala Referência?; Episódio 2. *"Não! Estou ocupado! Vou terminar meu desenho!"* A escuta e os diálogos das/com as crianças; Episódio 3. "*Sapatos, comidas e costumes*" – O Trabalho por Projetos como eixo estruturante do trabalho com as crianças; Cena 1 – "A gente não vai fazer um bolo para estruir! A gente vai fazer para o piquenique!"; Cena 2 – "Eu consulto ele! Deixa eu brincar!"; Episódio 4. "*Para muito além do tempo de relógio*": O tempo das crianças; Cena 1 – Tia, eu quero esses! As oportunidades de escolha oferecidas às crianças; e, Cena 2 – "Eu quero brincar hoje!".

4.2. EPISÓDIO 1 – "*VAI DE UM EM UM!*" – o que nos revela a observação dos espaços externos à Sala Referência?

O primeiro episódio que destaco ocorreu no dia 29 de agosto, no momento entre a Chegada e a minha apresentação ao grupo de professoras. Cheguei cedo! Me sentei no banco que fica localizado próximo a sala da Direção e a Coordenação Pedagógica. Como as aulas têm início às 07h30min, eu poderia utilizar esse tempo para observar a chegada das crianças, conhecer os pais e conversar um pouco com Coordenadora Pedagógica sobre a organização das atividades da Instituição, bem como para conhecer um pouco mais a estrutura física da Escola. Nesse momento, mesmo sem saber quem eram as crianças e a quais grupo elas pertenciam, fiquei observado as atividades realizadas no pátio.



Figura 15. A brincadeira no pátio

A chegada na Escola

"Durante quase 30min fiquei a observar crianças em atividades livres no pátio. Uma cena me chamou bastante atenção. Um pequeno grupo de crianças, cerca de 05 ou 06, organizados em uma fila, brincava de pular bambolês. Eram meninas e meninos brincando sob o olhar atento de uma Profa. Um deles me chamou atenção.

Enquanto as crianças aguardavam sua vez de brincar, um menino orientava como elas deveriam fazer.

"–Vai de um em um! Quando voltar, toca na mão para que o outro possa ir!", explicava ele cuidadosamente a cada uma das crianças.

Ele foi primeiro, para mostrar como deveria ser feito, e os outros seguiram as orientações, menos um deles, que brincava livremente por entre elas e parecia não ter se atentado para as orientações dadas pelo colega" (Diário de Campo, 29 de ago. de 2022).

Ao meu lado esquerdo, duas crianças brincavam em volta de uma mesa com objetos como estetoscópios, jalecos e bonecas, dos mais variados tamanhos e tons de pele. Pouco a pouco, outras crianças, sobretudo meninas, se dirigiam a mesa para brincar.



Figura 16. As brincadeiras de papéis sociais

"Elas examinavam as bonecas, aferiam sua pressão, tocavam-nas e pareciam dar, umas às outras, um diagnóstico sobre a saúde das bonecas.

Ao longo da brincadeira, além de um menino, a professora também se aproximou. Primeiro observou toda a situação, e em seguida pediu autorização para também "atuar como médica".

Após colocar o estetoscópio, a professora aferiu os batimentos cardíacos da menina e em seguida foi examinar a boneca.

Na mesa ao lado, uma outra mesa, uma menina dava banho em sua paciente – uma outra boneca de cabelos longos e loiros" (Diário de Campo, 29 de agosto de 2022).

As duas cenas, os diálogos entre criança-criança e criança-adulto e, sobretudo, o modo como as professoras observam, sustentam e participam das brincadeiras, me fizeram refletir: "*Afinal, qual o papel da/do professora/or na brincadeira? Em que medida o "brincar junto" possibilita uma ampliação*

das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas às crianças? Como a escuta atenta e o diálogo com as crianças permite que outros elementos possam ser inseridos nas brincadeiras, ampliando-as?"

Quadro 12. EPISÓDIO 1 – O QUE NOS REVELA A OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO EXTERNO À SALA REFERÊNCIA?



O Episódio I nos ajuda a perceber aspectos importantes do modo como as crianças brincam – onde, com quem e com quais objetos e materiais, bem como a participação das/os professoras/res nas interações e brincadeiras livres próprias das dinâmicas sociais das crianças.

As duas cenas – tanto envolvendo os bambolês, como a brincadeira de papéis sociais em torno da mesa com objetos e bonecas, traduzem situações em que o ato de brincar livremente, mas também em companhia – quando a professora, além de observar, co-participa da brincadeira, podem ser ilustrativas sobre o modo como as crianças ocupam e dão significado aos espaços e aos objetos, constroem interações e diálogos com outras crianças e adultos, e ampliam seus espaços de tomada de decisão e organização em grupo.

Na primeira cena, ao definir as regras e estabelecer que "*vai de um em um*", a criança assume um papel de liderança e organização do grupo, orientando a ação coletiva. As regras não são pré-existentes à brincadeira, nem assumem um caráter definitivo, podendo ser negociadas, uma vez que são construídas à medida que as crianças brincam (Brougère, 1995; Sarmento, 2004). Além disso, refletem suas capacidades de negociação, cooperação e respeito pelo coletivo.

Apesar da regra ter sido criada, negociada entre elas e coordenada por uma das crianças, há liberdade entre elas para que cada uma possa escolher como, onde e com quem quer brincar, o que evidencia a existência de um espaço de liberdade e autonomia para explorar o mundo ao redor a partir de suas preferências e necessidades.

Isso é percebido quando, na Cena, uma delas não segue as regras da brincadeira: "os outros seguiram as orientações, menos um deles, que brincava livremente por entre elas e parecia não ter se

atentado para as orientações dadas pelo colega". Essa liberdade e autonomia, expressa pela criança que preferiu brincar sem seguir as regras, representa outro modo de participação – mais individual, mas igualmente legítimo, revelando que a participação não implica uniformidade.

Ao mesmo tempo, evidencia como os modos de participação das crianças, por não serem fixos ou homogêneos, anunciam negociações e ajustes, desacordos e acordos próprios das relações intra e (também) intergeracionais, em seus modos de ser, sentir, agir e interagir com o mundo (Sarmento, 2005). As crianças não são apenas receptoras de orientações adultas, mas co-produtoras de normas que estruturam o brincar coletivo, demonstrando uma capacidade notável de criar, modificar e fazer cumprir regras que regulam suas interações (Sarmento, 2004).

No que se refere ainda a participação da professora na brincadeira, o episódio evidencia um aspecto importante do processo de organização do trabalho educativo, quer seja: o lugar da observação, da mediação e da co-participação, na ampliação do domínio da linguagem e as interações entre os pares. O ato de envolver-se na brincadeira evidencia um gesto de cuidado e respeito ao tempo e as escolhas das crianças e um modo de se posicionar frente elas, compreendendo-as como sujeito e valorizando seu protagonismo como agentes de suas próprias atividades.

Sua presença, além de introduzir outros elementos e possibilidades a brincadeira – ao se posicionar como médica, sustenta e amplia a brincadeira, enriquecendo as interações, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de um ambiente de confiança e segurança. Ao trazer novos elementos a brincadeira, fazer perguntas e/ou propor desafios, a professora amplia as possibilidades de desenvolvimento de descobertas e a resolução de problemas.

O olhar atento, e uma escuta respeitosa das crianças, de seus desejos e vontades, permite que as/os professores possam se envolver nas atividades, fazendo perguntas, dando sugestões, possibilitando que outros elementos possam ser inseridos na ação de brincar livre.

As interações e as brincadeiras constituem os eixos fundamentais a partir dos quais são organizadas as práticas pedagógicas na Educação Infantil (Brasil, 2009). Ao possibilitar que as crianças possam estabelecer vínculos com outras crianças e adultos, as interações e brincadeiras se constituem como atividades fundamentais para a construção da identidade e da autonomia da criança.

Como afirma Kishimoto (2010), embora as primeiras imitações das crianças surjam como repetição de situações e ações que elas observam em seu cotidiano, elas ganham espaço à medida em que as crianças passam a assumir diferentes personagens durante as brincadeiras. Os objetos - as bonecas e acessórios, como berço, a banheira, o carrinho e instrumentais médicos – por exemplo, na

companhia de outras crianças e da participação da professora, como observamos no Episódio 1, ampliam o repertório das brincadeiras das crianças.

Na interação com os pares e com adultos, as crianças vão se constituindo como sujeitos com um modo próprio de agir, sentir e pensar, e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista (Brasil, 2017). Como afirma Kramer (2009, p. 151)

> As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento.

Ao brincar, as crianças se apropriam dos elementos da realidade imediata – dos contextos sociais e culturais nos quais estão imersas, atribuindo-lhes novos significados, sendo, portanto, uma forma privilegiada de interação com seus pares, com adultos e com os objetos e a natureza. Para Borba (2007), o brincar constitui-se ainda como uma "*forma de participação social* e como atividade que possibilita a *apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças*" (grifos nossos). Para a autora,

> A brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Além disso, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (Borba, 2007, p. 47)

A atividade do brincar infantil ou o jogo de papéis sociais[35] está ligada às condições sociais concretas de vida da criança. É por meio dessa atividade que as crianças se relacionam com a cultura,

[35] De acordo com Duarte (2006), os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento responsáveis pelo processo de mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais. Os papéis sociais podem se relacionar com atividades profissionais, familiares, de classe social, de gênero, dentre outras.

e com as objetivações do gênero humano, "reconstruindo, sem fins utilitários diretos, as relações sociais" (Elkonin, 1987, p. 19)[36].

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças se apropriam dos valores, dos usos dos objetos e dos costumes do meio cultural ao qual pertencem. É a percepção que a criança tem do mundo a sua volta, que envolve os objetos e as relações humanas, que alimenta o conteúdo das brincadeiras (Leontiev, 2014). Como afirma Leontiev (1978a, p. 268), "Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto".

O brincar de faz-de-conta estimula o desenvolvimento da capacidade de planejamento, colaboração com o outro, a consciência corporal e o desenvolvimento da função simbólica (Vigotski, 2008; Elkonin, 1987; Leontiev, 2014). Ao brincar, e ao representar papéis sociais, a criança amplia o desenvolvimento do domínio da conduta e aprende a se autorregular, tomando consciência de si e das relações humanas (Elkonin, 1987). Para Elkonin (1987, p. 99), "No jogo, a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar o seu desejo e seus impulsos afetivos passageiros; aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento".

Para Vigotski (2008), há uma relação íntima entre a atividade do brincar e a tomada de consciência do mundo adulto pelas crianças. Tal relação se expressa na contradição entre a necessidade, a vontade e a satisfação, pela criança, de determinados desejos e a impossibilidade de satisfazê-lo, dados os limites impostos pelo seu próprio desenvolvimento. De acordo com o autor,

> na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos (Vigotski, 2008, p. 25).

É na atividade do brincar que a criança tem a possibilidade de satisfazer tais desejos, uma vez que ela permite que a criança possa vivenciar – não de forma simples, determinadas situações da

[36] Para Elkonin (1998), a atividade do brincar ou o jogo de papéis sociais, enquanto atividade especificamente humana, possibilita que a criança se relacione com a cultura humana e se aproprie das objetivações materiais e imateriais do gênero humano, o que inclui apropriar-se das relações sociais que os homens mantem entre si. É na brincadeira que a criança reconstrói as relações entre os homens, apropriando-se das objetivações culturais e materiais.

vida adulta a partir da reconstrução criativa, que possibilitam que ela possa realizar tais desejos a partir de situações fictícias (Vigotski, 2008)[37]. Trata-se, como afirma o autor, de uma "reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança" (Vigotski, 2009, p. 17).

Na Pré-Escola, a atividade do brincar amplia as possibilidades de desenvolvimento da imaginação, da atenção, da percepção, da memória, da linguagem e do pensamento. Ao brincar de faz de conta, a criança desenvolve o domínio da conduta, aprendendo a autorregular suas ações, a expressar seus sentimentos e emoções, a estabelecer relações de cooperação e ajuda mútua, ao mesmo tempo em que se apropria das normas representadas nas brincadeiras de papéis sociais. Ao dialogar com outras crianças e com os adultos, as crianças ampliam sua capacidade de comunicação e seu vocabulário.

4.3. EPISÓDIO 2 – "*NÃO! ESTOU OCUPADO! VOU TERMINAR MEU DESENHO!*" A escuta e os diálogos das/com as crianças

Ao longo das atividades da pesquisa, as/os professoras/res sempre tiveram o cuidado de comunicar a rotina do dia a dia para as crianças. A ação de discutir minha presença na sala e dialogar com as crianças sobre a organização das atividades que seriam realizadas ao longo da manhã, foi realizada em grande roda, sentados no chão. Duas crianças não participaram da atividade em roda, permanecendo nas mesas pequenas ao longo de toda a manhã.

> "Era por volta de 08h quando a professora iniciou a apresentação e o diálogo com as crianças sobre as atividades do dia. A Profa. pediu que todas as crianças se sentassem em roda e anunciou o motivo de eu estar ali. Contou que a partir daquele dia, e se eles concordassem, eu iria integrar o grupo durante alguns dias da semana ao longo dos próximos meses.

[37] A aplicação de uma injeção, por exemplo, como é narrada no episódio em questão. Apenas no plano da imaginação a criança pode realizar tal ação, dados os limites do seu desenvolvimento. Somente na atividade do brincar a criança pode satisfazer o desejo de realizar tal ação. Ao mesmo tempo é importante perceber o modo como, na atividade do brincar, as crianças reproduzem/reconstroem as situações vivenciadas em sua vida cotidiana a partir do uso dos objetos. Aqui a criança reproduz fielmente a ação, e fez uso dos objetos a partir do significado social que lhes é dado, mas há situações em que as crianças subordinam os objetos aos seus desejos, dando-lhes sentidos diferentes de seus significados sociais, demonstrando que o objeto está subordinado às suas ações e não o contrário. Leontiev (2006) apresenta o exemplo da transformação da vara/vassoura em um cavalo para demonstrar o modo como as crianças subordinam os objetos aos seus desejos e necessidades. "No brinquedo, as operações com a vara fazem parte de uma ação bastante diferente daquela para a qual elas são adequadas. Da mesma forma, a vara, conservando seu significado para a criança, adquire para ela, ao mesmo tempo, um sentido muito especial nesta ação, um sentido que é tão estranho a seu significado quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ela ocorre; *a vara adquire o sentido de um cavalo para a criança*. Este é um sentido lúdico. A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar" (Leontiev, 2006a, p. 120 – grifos do autor). É a imaginação que possibilita a criança subordinar os objetos aos seus desejos e necessidades.

Feito isto, pediu que eu me apresentasse e contasse porque eu estava na sala. Assim fiz! Me apresentei e pedi licença a elas para integrar o grupo e realizar a pesquisa. Informei dos objetivos da pesquisa e que eu ficaria com elas até o mês de dezembro daquele ano - 2022" (Diário de Campo, 29 de agosto de 2022).

As crianças não pareciam incomodadas com a minha presença. Apenas duas delas não participaram do momento da apresentação. Mesmo a professora fazendo o convite, as crianças permaneceram sentada nas mesas desenhando. Assim, após minha apresentação, permanecemos sentamos no chão, em grande roda, para ouvir a professora. Ela anunciou que a partir de quinta-feira faríamos a primeira receita do Projeto. Neste momento, ao observar que duas crianças (Davi e João) estavam sentados em uma das mesas, ela os convida para participar da roda de conversa e pensar na atividade proposta.

Profa. Isabel: "*Venham para cá, Davi e João! É importante!"*

Davi responde: *"Não, estou ocupado! Vou terminar meu desenho!"*

João fica em silêncio e continua a desenhar. (Diário de Campo, 29 de ago. 2022)

Além de Davi, João também não atende ao convite feito pela Profa. e fica sentado em frente a Davi desenhando. Enquanto Davi desenha bonecos e o relógio do Ben-10 (seu personagem de desenhos favorito – Figura 23), João Desenha e pinta os números de 1 a 10 (Figura 24).

Essa ação – de convidar as crianças para participar das atividades, era bastante frequente, como também era frequente o modo com as duas crianças tinham seus desejos e vontades respeitados quando não tinham interesse em participar das atividades propostas pelas/os professoras/es.

Esse destaque da "momentaneidade da recusa" é importante para percebermos como, mais à frente, mesmo tendo recusado de início o convite da Profa., Davi, ao finalizar seus desenhos, se dirige ao restante do grupo e solicita permissão para participar da construção da receita.

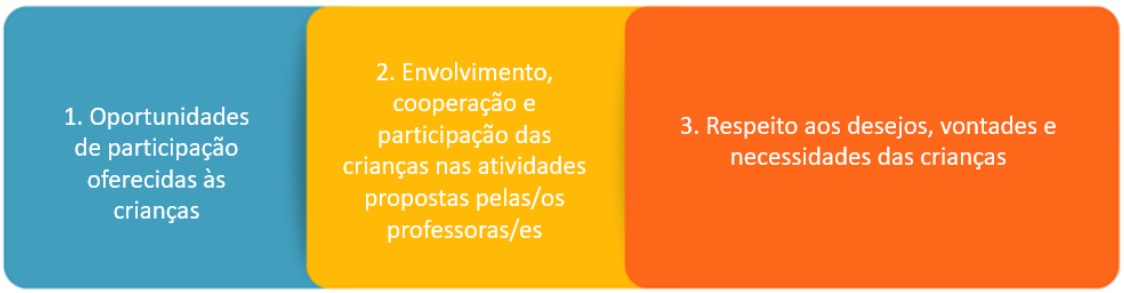


Figura 17. Davi desenhando



Figura 18. João desenhando

Quadro 13. EPISÓDIO 2 – "*NÃO! ESTOU OCUPADO! VOU TERMINAR MEU DESENHO!*" A ESCUTA E OS DIÁLOGOS DAS/COM AS CRIANÇAS



O Episódio II revela aspectos importantes da dinâmica de organização do Grupo III, e das relações entre a professora e as crianças no que se refere ao respeito às suas decisões e escolhas, à valorização da autonomia, e sobretudo, sobre aos processos de escuta e negociação construídos na relação crianças-adultos. Ao preferirem continuar suas atividades de desenho, em lugar de participar da roda de conversas, Davi e João demonstram o direito ao exercício da autonomia, expressando, por meio dessa ação, o desejo de continuar a atividade que já estavam desenvolvendo, sem que fossem obrigados a seguir a sugestão da professora. Ao respeitar o desejo das crianças, a professora demonstra compreender as necessidades individuais de cada uma delas.

Para Sarmento (2008), não são apenas os adultos que intervém junto as crianças, mas as crianças também intervêm junto aos adultos. Ao reproduzirem criativamente os valores, crenças e os modos de ser do mundo que as cerca, as crianças contribuem para transformar uma cultura que lhe atribui, e impõe, um lugar e um papel social.

A ideia de recusa não implica, ao nosso modo de ver, desinteresse pelo convite feito pela professora, mas que, naquele momento, as crianças não se sentiam à vontade para integrar o grupo e participar da atividade de construção da receita. A recusa momentânea, dá lugar à participação voluntária na atividade em grupo após a finalização do desenho.

A capacidade de tomar decisões e agir conforme seus próprios interesses e necessidade, tendo suas decisões respeitadas, contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança e para a promoção de um ambiente seguro onde as crianças possam se sentir à vontade para participar de uma atividade ou não, sem que sejam pressionadas ou punidas.

Ampliar a confiança e a participação das crianças em atividades individuais e coletivas, além de possibilitar situações de aprendizagem mediadas para o desenvolvimento da autonomia das

crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, constituem como eixos orientadores da ação educativa na Pré-Escola (Brasil, 2010).

Ao afirmar que é importante a participação das crianças na atividade, a Profa. evidencia um esforço em convidar as crianças para participar da atividade, sem que essa ação seja imposta de forma autoritária. Ao convidar as crianças para participar da atividade, a Profa. demonstra uma postura de cuidado que valoriza e respeita a participação das crianças nas decisões que as envolvem, ao mesmo tempo em que as encoraja a fazer escolhas sobre como, e quando, desejam participar das atividades cotidianas propostas ao grupo.

A negociação constitui-se, ao nosso modo de ver, um espaço de compartilhamento de poder no processo de construção do planejamento, de modo a atender os interesses e necessidades das crianças, sem que haja manipulação dos adultos na condução das atividades propostas (O'Kane, 2003; Oliveira-Formosinho, 2007; Agostinho, 2010).

4.4. EPISÓDIO 3 - "*SAPATOS, COMIDAS E COSTUMES*" – O trabalho por projetos como eixo estruturante do trabalho com as crianças

Ao longo das atividades de observação junto as crianças pude participar de duas propostas de Trabalho por Projetos, quais sejam: o *Projeto dos Sapatos* e o *Projeto das Comidinhas de Quintal*, os quais apresento a partir de agora.

Os meses de agosto e setembro evidenciam, de forma bastante precisa, o modo como o Trabalho com Projetos se constitui como um dos eixos de organização do trabalho com as crianças. Desde o início das observações pude perceber, em toda a sala, mas também durante atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras, como o Projeto dos Sapatos se constituía como um trabalho importante para todo o grupo. Além deste, o Projeto das Comidinhas de Quintal ganhava forma durante aqueles meses.

Esses 02 (dois) Projetos apresentam elementos importantes para pensarmos como são garantidas oportunidades de participação das crianças na organização do ambiente educativo. As atividades do Projeto dos Sapatos, por exemplo, estavam distribuídas por toda a sala. Havia dois móveis de madeira com livros de histórias sobre a temática do Projeto, jogos com imagens de sapatos desenhadas pelas crianças, sapatos infantis doados para a Campanha e sapatos construídos pelas crianças com diferentes materiais, além de uma caixa de papel onde as crianças guardavam os

sapatos arrecadados para doação e um cartaz com curiosidades que motivaram o convite para a visita de um sapateiro a Sala, de modo a esclarecer as dúvidas das crianças sobre os sapatos.

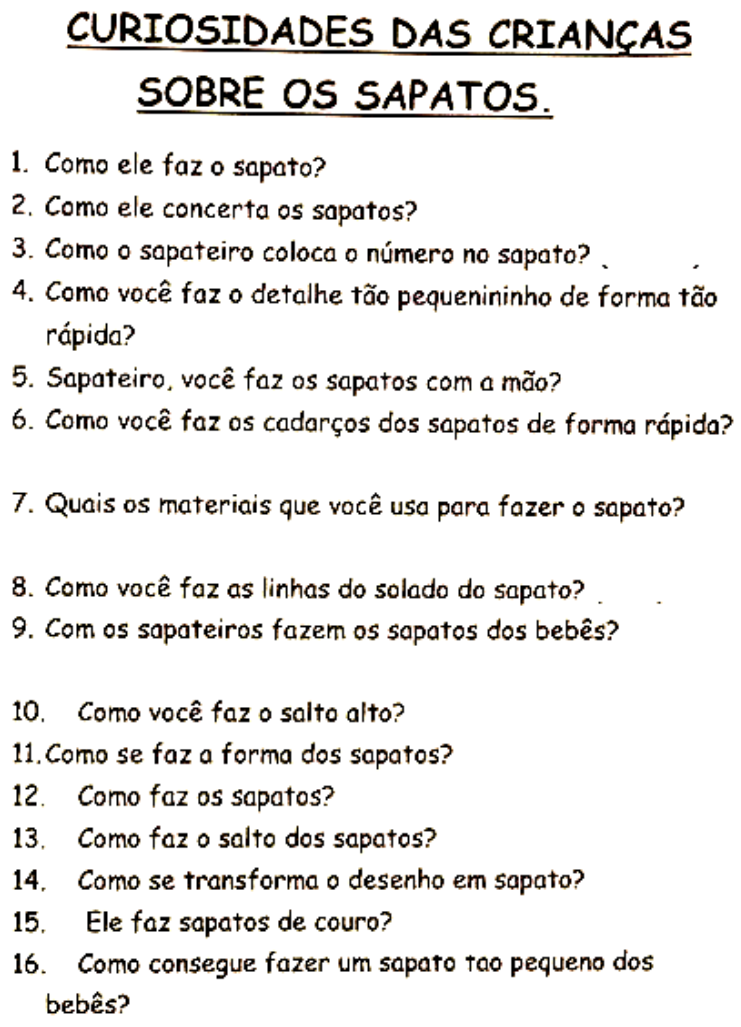


Figura 19. Cartaz: Curiosidades das crianças sobre os sapatos

Ainda no que se refere ao desenvolvimento do Projeto, havia um Cartaz informando sobre a primeira investigação feita pelas crianças, qual seja: "*Qual o tamanho do pé do professor/professora*", como pode ser observado na Figura abaixo.

Figura 20. Investigação sobre o tamanho do pé do professor/professora. É importante informar que as lacunas nos textos representam os nomes das/os professoras/es. Retiramos para evitar qualquer forma de identificação.

Em um dos móveis onde estavam expostas as produções das crianças havia ainda alguns livros utilizados para o trabalho com o Projeto dos Sapatos, como por exemplo o livro "*MODA: Uma história para crianças*", de Katia Canton e Luciana Schiller.



Figura 21. Livros de Histórias sobre o tema do Projeto.

Havia ainda uma estante maior, e mais alta, como muitos sapatos, tanto industriais doados pelas famílias, como também sapatos produzidos pelas crianças. Na parte inferior, em uma caixa grande de papel, estava a identificação do Grupo e as informações sobre a Campanha de doação de calçados, conforme destaco na Figura 13.

Além dos espaços da Sala Referência do Grupo III destinados a dar visibilidade as ações do Projeto, havia cartazes distribuídos nos murais das salas, e da Escola, informando às crianças, pais e a toda a comunidade sobre a Campanha de Doação de calçados, como pode ser observado na Figura 14.



Figura 22. Sapatos produzidos pelas crianças

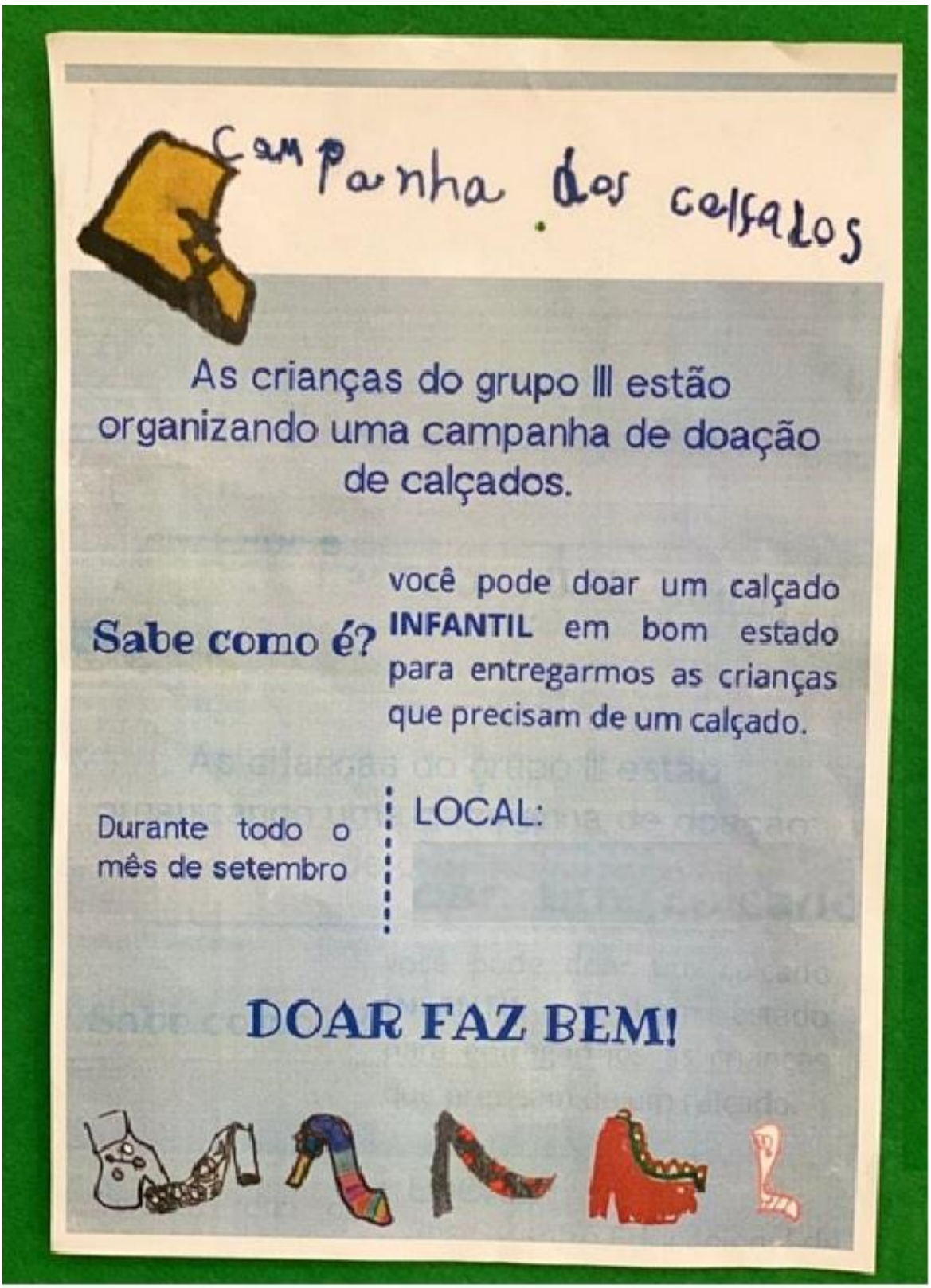


Figura 23. Cartaz – Campanha dos calçados

Ao longo das atividades do Projeto as professoras produziram mini-histórias[38] que ficavam expostas no corredor que dá acesso a Sala Referência do Grupo III. Uma dessas mini-histórias intitulava-se "*O sapato tem cheiro?*".

O sapato tem cheiro?

"– Sim! Quando compramos um sapato, ele tem cheiro de doces. Depois que usamos bastante, ele fica com cheiro de terra (Y., 05 anos).

"– Sim! Tem cheiro de borracha!" (D. L., 05 anos)

"– Sim! Quando ando na rua, meu sapato fica com cheiro de cocô! (S., 05 anos)

"O sapato tem cheiro de plástico! (J. G., 05 anos)

"– Não, pois eu nunca senti cheiro! (M. F., 05 anos)

"O sapato tem cheiro de chulé! (L., 05 anos)

"– Sim! O sapato tem cheiro de pé! (M., 05 anos)

Percebi, ao longo das semanas, que o Projeto dos Sapatos estava sendo finalizado, a entrega dos calçados arrecadados às crianças em situação de vulnerabilidade social moradoras de um dos bairros circunvizinhos a Escola era a última atividade do Projeto. Nesse dia, de modo específico, a Profa. Isabel reuniu o Grupo responsável pelo Projeto para discutir a organização da atividade de doação de sapatos. Participaram da atividade 07 crianças.

Após a discussão em grupo, as crianças decidiram passar mais uma vez em todas as salas para lembrar às crianças sobre a necessidade de doação de sapatos para a Campanha. Divididas em dois grupos menores de 03 e 04 crianças, respectivamente, elas se dirigiram as salas, juntamente com a Profa., e comunicaram sobre as ações do Projeto.

[38] As mini-histórias são compreendidas como "pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes" (Altamir, 2010, p. 84). Elas narram, textual e imageticamente, episódios do cotidiano das crianças registrados a partir do olhar do adulto que os acolhe, interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica (Fochi, 2017). Para Fochi (2019, p. 23), "Escolher contar algo sobre as crianças diz muito mais do que querer contar tudo. Ao mesmo tempo em que narramos sobre as crianças que protagonizam as histórias, também estamos falando sobre a infância enquanto uma categoria geracional e, portanto, que é histórica e socialmente construída. Por isso, as mini-histórias transformam-se em metáforas narrativas que nos contam sobre os processos de aprendizagem e de construção de significados pelos meninos e pelas meninas".



Figura 24. Discussão em grande grupo sobre as atividades do Projeto dos Sapatos e sobre a doação dos calçados

Todos os sapatos doados para a Campanha eram depositados em uma Caixa de papel branca com a identificação do Projeto. Todos os dias as crianças recebiam sapatos doados por familiares e/ou mesmo por pessoas próximas a cada uma delas.



Figura 25. Sapatos doados para a Campanha

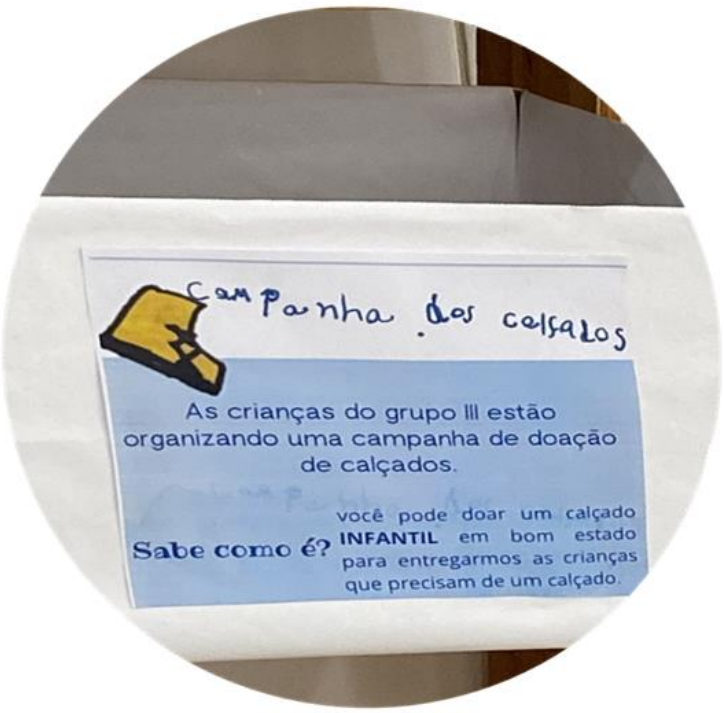


Figura 26. Caixa de papel com a identificação do Projeto, do Grupo e informações sobre a Campanha de Doação de calçados

Após o retorno à sala, a Profa. solicitou que as crianças entregassem a tarefa encaminhada para casa no dia anterior. A tarefa solicitava que as crianças pudessem criar novos modelos de sapatos e nomeassem cada um deles. À medida que as crianças iam entregando as tarefas, a Professora e eu íamos observando cada um dos desenhos, suas formas, cores e, sobretudo, os nomes escolhidos pelas crianças para nomear os "sapatos malucos" construídos com a colaboração das famílias e/ou responsáveis.

Dentre os desenhos, os feitos por Maria Clara e Alice me chamaram bastante atenção pelo modo como cada uma delas nomeava suas criações. Havia o "*Salto mola*", "*Palhasalto*", "*Sapato Tapete*" e o "*Sapato Pobre*", como podemos observar pelas imagens abaixo.



Figura 27. Os sapatos de Maria Clara

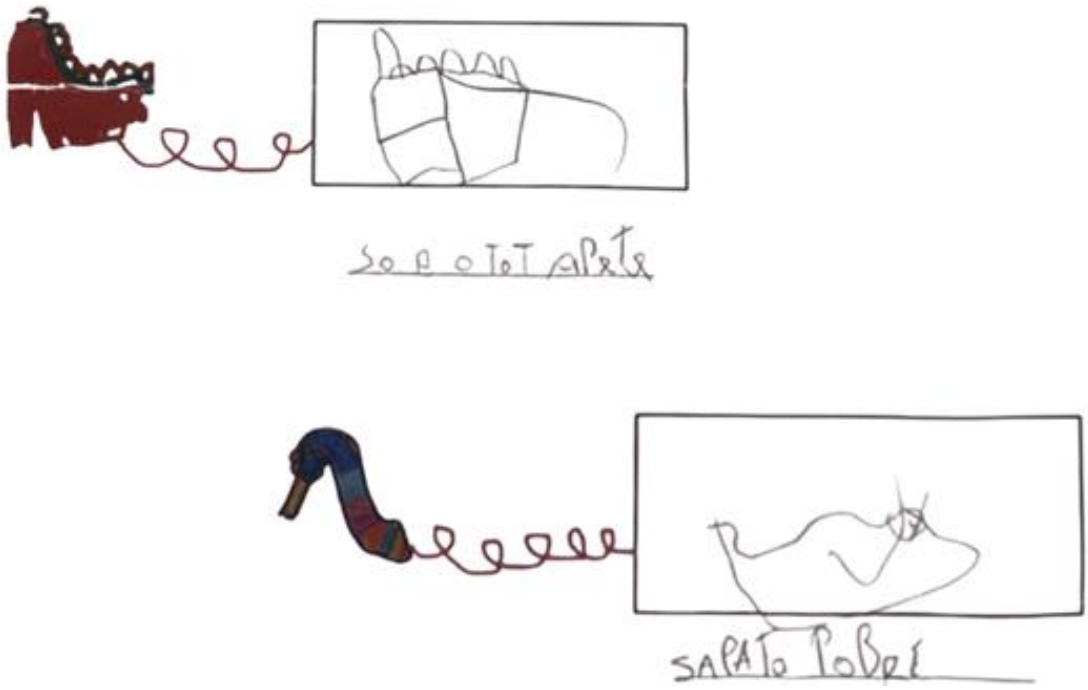


Figura 28. Os sapatos de Alice

Nesse momento toca o sinal do intervalo. Vamos ao refeitório para o lanche. Aproveito para buscar perceber, neste momento, como Dona Raquel oferece oportunidades para que as crianças possam ter os direitos de escolha e participação respeitados e/ou ampliados também nos momentos da refeição.

O espaço do refeitório é bastante amplo, mesmo contendo mesas, cadeiras e outras mobílias. Na mesa, com 04 lugares, sob a toalha, ficam apenas um vaso de flores – localizado no centro, uma cesta com frutas e pães e uma travessa. Cada uma das crianças tem um copo para que possa – a depender do cardápio, se servir, seja com café, suco, achocolatado ou mesmo iogurte. Ao longo da semana o cardápio muda, como pode ser observado na tabela abaixo.

Quadro 14. Cardápio da Semana

CARDÁPIO DA SEMANA
28/11 Segunda-feira: Bolo e vitamina de manga
29/11 Terça-feira: Cuscuz com café e leite
30/11 Quarta-feira: Arroz com frango e salada de alface e tomate



Figura 29. Lanche no refeitório

Dona Raquel, e mais uma auxiliar de serviços gerais, além de organizar as mesas, permanece no espaço para garantir que a alimentação seja suficiente para todas as crianças. Ao longo de todo o horário do lanche, ela conversa com as crianças, orienta sobre o cuidado com o desperdício e ajuda aquelas que solicitam auxílio, seja para se servir, quando não conseguem fazê-lo sozinhas, ou mesmo para repor os alimentos nas mesas – em cada uma das mesas é colocada uma travessa com

a refeição do dia (além da fruta, há ainda macarrão, cuscuz e uma proteína), de modo que as crianças podem escolher a partir de suas preferências, desejos ou restrições alimentares.

Após o lanche, as crianças podem brincar no pátio sob a supervisão das/os professoras/es. Nesse momento, todas as crianças brincam juntas, independentemente do grupo ao qual fazem parte. O intervalo, e a volta para as salas, é marcado por muita agitação. Ao voltamos a sala, a professora apresenta o livro de receitas que orientou a construção da proposta de trabalho. Nesse momento, tento, atentamente, registrar os diálogos criança-criança e criança-professora. Destaco, nesse contexto, duas cenas, quais sejam: 1. **"***A gente não vai fazer um bolo para estruir! A gente vai fazer para o piquenique!*"; e, 2. "*Eu consulto ele! Deixa eu brincar!"*, que apresento a seguir.

4.4.1. CENA 1: "A GENTE NÃO VAI FAZER UM BOLO PARA ESTRUIR! A GENTE VAI FAZER PARA O PIQUENIQUE!"

Esse episódio é bastante ilustrativo para percebermos como, mesmo com toda a abertura que as crianças têm para sugerir e opinar, ainda há limites na ação desempenhada pelas/os professoras/res. Era o primeiro dia de atividades do Projeto de construção de receitas, as crianças estavam bastante ansiosas.

> "Hoje vamos fazer nossa primeira receita de bolo de chocolate"., anuncia a Professora entusiasmada.
>
> "– Bolo de caneca!" [Não consigo perceber quem fez tal afirmação]
>
> Sofia, ao ouvir a afirmação, pergunta:
>
> "– Tia, a gente poderia fazer um piquenique?"
>
> Professora: "– Podemos sim! Podemos colocar no nosso planejamento!"
>
> Maria Clara, muito atenta, pergunta: "– Professora, a gente vai usar fogo de verdade?"
>
> "– Não! A gente vai pedir ajuda a Dona Raquel!", responde a Professora.
>
> "– Mas a Sra. disse que a gente ia fazer sozinho?!", retruca outra vez Maria Clara.
>
> Professora: "– A gente vai preparar a massa, mas é um adulto vai colocá-la no forno!"
>
> Nesse momento Marcos questiona: "– Tia, cada um faz o seu bolo?"

"– A gente vai fazer um bolo só!", responde a Professora.

Ao ouvir a afirmação da Professora, Clarice., apesar de parecer bastante empolgada, manifesta uma preocupação.

"Tia, a gente não vai fazer um bolo para estruir[1]!
A gente vai fazer para o piquenique!", diz Clarice.

"– Sim! Responde a Professora Isabel.

Nesse momento, a professora informa que vai colocar todas as sugestões no planejamento, apresentar a Coordenadora Pedagógica da Escola e avisar aos pais sobre a atividade. A Professora volta a discutir a receita do bolo com as crianças e, após a observação de Clarice, solicita que as crianças informem quais ingredientes e utensílios irão utilizar para a construção da receita e para o piquenique. Nesse momento informa que, na primeira parte da manhã, apenas um grupo vai fazer a receita, com o seu auxílio e da Profa. Camila, e o outro grupo vai fazer o registro escrito da atividade.

"– O que é o registro?" Pergunta Clarice.

A Professora responde:

"– É quando a gente escreve o que vocês vão usar na receita!

"Eu tirei a nossa receita desse livro "*Do campo a mesa: o caminho dos alimentos, de autoria de Teddy Chu*"", diz a professora, e prossegue com a leitura da receita do bolo.

"Eu quero um [bolo] igualzinho ao da foto. É do mesmo jeito que faz o do morango e o de chocolate.", diz Sofia.

"Só muda o ingrediente!", completa Dário.

"Para fazer a receita nós precisamos de que?", questiona a Professora.

"De ingredientes!", afirma Dário.

"Nós precisamos de ingredientes para fazer a receita! E quais são os ingredientes necessários para fazer o bolo? Questiona a Professora.

"Ovo, farinha de trigo, chocolate [...]" diz Sofia.

"Também tem manteiga, óleo..." completa Clarice.

“Tia, não é só o bolo, também tem a calda!”, lembra Dário.

“O ovo!”, diz o Davi, lá de longe, ao mesmo tempo em que pinta seu caderno de desenhos.

Maria Clara se levanta, e se aproxima da roda, deita-se e, atenta, participa da conversa sobre os ingredientes.

“Mas Tia, o meu bolo de chocolate eu fiz com leite”, diz Dário.

“Mas o nosso tem água quente. Aí o Antônio pode comer!”, diz Sofia. ao se referir a intolerância a lactose de Antônio.

“Mas ele vai vir?”, alguém questiona. [não consigo perceber quem].

“Quem sabe ele vem amanhã, não é?!, diz a Professora. “Alguém sabe o que é fermento? Pergunta em seguida.

“É o que faz o bolo ficar macio!”, diz Dário.

“É o que faz o bolo crescer!”, diz Sofia.

“É tipo um pozinho. Quando a gente coloca na comida, ele dá cheiro...” diz Joana.

Ao ouvir a fala de Joana, a Professora então questiona:

“Será que o fermento dá cheiro à comida?

“Não! É para deixar a massa fofinha!” Alguém responde [não consigo perceber quem é].

“E deixar a massa crescida!”, respondem Dário e Sofia.

“É para o bolo ficar gostoso!”, diz Maria Clara.

“É para ficar macio, para ficar grandão!”, diz Clarice.

“Ah, vocês vão ter que pesquisar para trazer essa reposta para gente, diz a Professora. A gente já tem os ingredientes. Agora a gente tem que pensar no modo de preparo.

“Eu falei que é para colocar os ingredientes para gente fazer o bolo.”, lembra Dário.

Professora: “Vamos descobrir o que é esse modo de preparo?!”.

“Para fazer meu bolo eu coloquei massa e no micro-ondas!”, diz Dário ao lembrar do bolo de caneca que havia feito em casa.

Davi se aproxima do grupo. A Professora então o indaga: “Davi, você conseguiu ouvir alguma coisa?

“Eu tava ocupado!”, diz Davi, referindo-se à atividade de desenho.

A Professora propõe aos grupos que as tarefas sejam divididas para que todos as crianças possam participar da atividade. “Quem divide os grupos?”, pergunta. Antes de iniciar a divisão dos grupos, a professora conta para as crianças como fazer o preparo do bolo.

Antes de iniciar, questiona: “Vocês sabem o que é uma massa pastosa?

“É uma massa bem derretida, grudada... diz Dário.

“É uma massa que não gruda!”, diz Clarice.

[Nesse momento, Davi vem até mim, e pede para que eu possa ajudá-lo a colocar a máscara contra COVID. Poucas vezes o vi sem máscara]

A Professora Isabel comunica às crianças que depois de preparar a massa, elas irão até a cozinha e, com a ajuda de Dona Raquel, colocarão o bolo no forno. Somente depois poderão comer o bolo”.

“Agora a gente vai fazer duplas!”, lembra a Professora.

“O que são duplas?” Alguém questiona (não consigo perceber quem).

“É separar em grupo!”, diz Clarice.

“É ficar um do lado do outro!”, afirma Dário.

“Agora vocês irão escrever o nome dos ingredientes”, diz a Professora. E acrescenta: “É uma escrita espontânea. Vocês agora irão listar só os ingredientes.

“Quais são os ingredientes?” Questiona a Professora.

As crianças respondem:

Água

Óleo

Farinha de trigo

Chocolate em pó

Fermento

Água morna

Açúcar

Ovos... respondem as crianças.

"Dário, Rafael, Clarice e Sofia ficarão responsáveis pela escrita dos nomes dos ingredientes!", informa a professora. Sofia parece bastante contrariada com a divisão das tarefas no primeiro momento. Apesar disso, senta-se e dar início a escrita dos nomes dos ingredientes. Enquanto um grupo de crianças separa e pesa os ingredientes da receita (Figura 35), a Professora dá um suporte de papel plastificado com o alfabeto para auxiliar Dário, Rafael, Clarice e Sofia na escrita dos ingredientes da receita (Figuras 36 e 37).



Figura 30. Os ingredientes e os instrumentos de medida



Figura 31. A construção da receita



Figura 32. Dário, Rafael, Clarice e Sofia escrevem a lista de ingredientes da receita



Figura 33. Alfabeto (suporte para escrita da receita)

"Ow, tia, a Sra. vai falando e a gente vai escrevendo!", diz Clarice.

"Vocês entenderam a proposta?" Pergunta a Profa..

"Você vai ficar com quem?" Pergunta a Profa. para uma das crianças do grupo responsável pela escrita da receita.

"É para me ajudar!", diz Clarice para Sofia.

"Olha, é para dividir!", diz Clarice mais uma vez.

"Não! Não é para dividir! A gente tá escrevendo junto!", diz Dário.

Ao ver o modo como as crianças estão realizando a escrita, a Professora então sugere que a proposta possa ser deixada para depois.

"A gente vai deixar essa proposta para depois porque vocês não estão conseguindo acompanhar!", diz a Professora.

"Eu tô! Eu já tô no ovo!", diz Clarice.

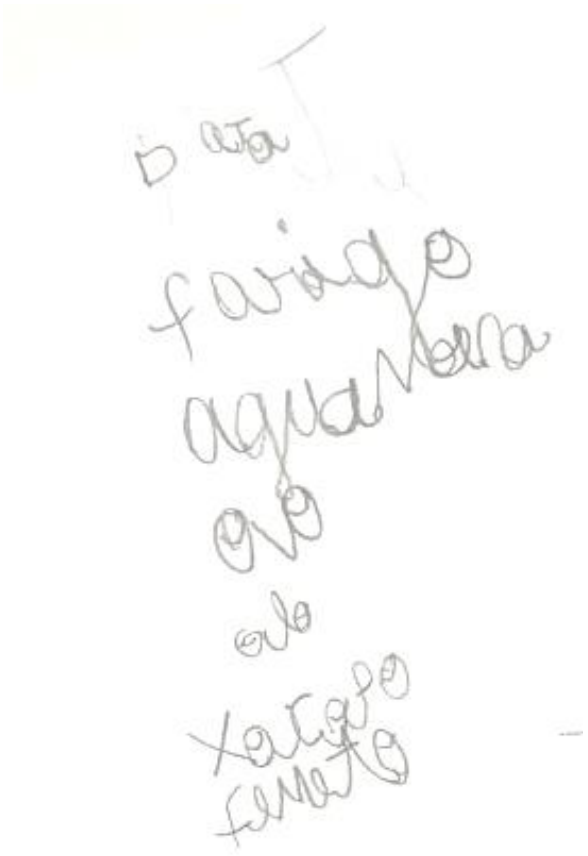


Figura 34. Lista de ingredientes da receita do bolo (Clarice). Na folha de Clarice pode-se ler escritos os nomes: Data - Farinha – Água morna – Ovo – Óleo – Chocolate em pó – Fermento.

Apesar da afirmação de Clarice sobre o andamento das atividades de escrita dos ingredientes, a Professora Isabel decide postergar a atividade de escrita para o outro dia. Enquanto isso, o outro grupo de crianças mede e mistura os ingredientes da receita com ajuda da Profa. Camila.



Figura 35. Pesando os ingredientes do bolo

A Profa. convida uma a uma das crianças para participar da construção da massa, de modo que todas participem, seja pesando os ingredientes ou misturando cada um deles até que a massa esteja pronta para ser levada ao forno. Preparada a massa, a Profa. convida um grupo de crianças para ir até a cozinha e, com a ajuda de Dona Raquel, coloca o bolo no forno. Voltamos para a sala e esperamos o tempo necessário para que o bolo fique pronto. Apesar da sugestão de Clarice, de fazermos um piquenique, a Profa. Isabel serve o bolo na Sala Referência do Grupo III.



Figura 36. Preparando a receita do bolo



Figura 37. Colocando o bolo no forno com a ajuda de Dona Raquel



Figura 38. Servindo o bolo para as crianças

4.4.2. CENA 2: “EU CONSULTO ELE! DEIXA EU BRINCAR!” As negociações criança-criança

Era quase 10h30min, então a professora pede que as crianças guardem os materiais e possam realizar outra atividade de livre escolha até o horário de ir para o pátio aguardar os pais e/ou responsáveis. As crianças então se sentam nas mesas e algumas delas vão brincar. Sofia brinca com outras crianças com o jogo de cartas produzido por elas com desenhos dos sapatos. Depois de um tempo observando, Clarice pede a Sofia para brincar com o jogo de cartas.

“Deixa eu brincar um pouquinho!”, diz Clarice.

“Mas eu vou consultar ele!”, diz Sofia ao se referir a Pedro com quem estava brincando.

“Eu consulto ele! Deixa eu brincar!”, diz Clarice ao reafirmar o desejo de participar da brincadeira com as cartas.



Figura 39. Jogo de cartas produzido com os desenhos dos sapatos

Pedro não se opõe a participação de Clarice no jogo de cartas. Sofia então cede a vez para que Clarice possa brincar e vai brincar com Dário enquanto aguarda a chegada dos seus pais.



Figura 40. O jogo de cartas entre Pedro e Clarice.

As crianças brincam até a chegada dos pais e/ou responsáveis. Enquanto isso, tento registrar – de forma escrita, e a partir de fotos, o que acontece.

Quadro 15. EPISÓDIO 3: "*SAPATOS, COMIDAS E COSTUMES*" – O trabalho por projetos como eixo estruturante do trabalho com as crianças

1. Oportunidades de escuta e diálogo	2. Participação das crianças na organização do ambiente educativo	3. As relações criança-criança e criança-adulto e as mudanças no modo de pensar a organização do ambiente educativo

O Episódio III traz elementos importantes para compreendermos a participação e o protagonismo das crianças nas atividades de Trabalho por Projetos, neste caso, no Projeto dos Sapatos e no Projeto sobre Comidinhas de Quintal. O Trabalho por Projetos constitui-se como uma oportunidade valiosa para pensar a participação e o envolvimento das crianças, e de suas famílias, em atividades que conectam seus interesses ao desejo de conhecer e explorar o mundo real.

A metodologia do Trabalho por Projetos[39] parte do pressuposto que a criança é um ser competente, cada vez mais autônoma e participativa, sendo, portanto, capaz levantar questões, partilhar seus interesses e desejos individuais, bem como de gerir o seu próprio processo de

[39] A Metodologia do Trabalho por Projetos foi desenvolvida por W. Kilpatrick em Escolas do 1° Ciclo nos Estados Unidos, no ano de 1918.

aprendizagem com a ajuda/apoio de um adulto (Vasconcelos, 1998). O Trabalho por Projeto possibilita ainda que as crianças possam formular hipóteses, planejar suas ações, investigar e avaliar aquilo que fazem, de modo a resolver os problemas – situações reais, que se colocam a sua frente cotidianamente (Rinaldi, 2002).

Nesse contexto, o professor, e os demais agentes educativos, desempenham um papel fundamental, qual seja: criar condições e contextos que estimulem a interação das crianças com o mundo – físico e natural, e com os objetos ao seu redor, dando-lhes liberdade para que elas possam, individual ou coletivamente, expressar seus interesses, desejos e necessidade. Quanto mais envolvidas nas decisões sobre a organização das atividades, e quanto mais têm suas opiniões ouvidas e validadas, mais as crianças se sentem seguras para compartilhar seus interesses, desejos e necessidades (Kinney e Wharton, 2009). Para Malaguzzi (1999, p. 90),

> Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos.

Trata-se não apenas de observar e identificar situações que possam fazer emergir o Trabalho por Projetos, mas de levantar questões, redirecionar as atividades, modificar o modo ou a intensidade das interações entre as crianças, estabelecer diálogos e compartilhar opiniões. Nos diálogos travados entre as crianças, é possível observar como elas participam das atividades expressando o modo como refletem sobre o que fazem, interagem e consultam uns aos outros durante as atividades, evidenciando a dinâmica das negociações e o modo como cada uma delas faz suas escolhas, seja individual ou coletivamente. A interatividade geracional, nesse contexto, não se apresenta como ação de controle dos adultos sobre as crianças, mas como oportunidade para que as crianças possam se constituir, pela sua ação cultural, como seres dotados de direitos de participação cidadã no espaço coletivo (Sarmento, 2003).

As observações permitem perceber ainda a relevância de oferecer às crianças oportunidades de tomada de decisão/escolha sobre o que comer e como querem organizar seus pratos, mesmo em um ambiente estruturado e organizado como o refeitório. O refeitório constitui-se como um espaço onde as crianças são respeitadas e orientadas a desenvolver a autonomia e a responsabilidade no que se refere ao desperdício da alimentação, mas também de experimentar, constituindo-se como um

espaço importante para observar seus gostos e suas preferências, garantindo às crianças o direito de fazer escolhas sobre o que comer e como organizar seus pratos.

O momento da alimentação, apesar de ser parte das situações fixas da rotina das crianças, dada sua frequência e periodicidade, e também a previsibilidade de tempo de duração e do local onde acontece, é compreendido como momento de construção de conhecimento de si, e do outro e como direito das crianças, possibilitando oportunidades de descobertas e escolhas.

O refeitório constitui-se como um espaço onde as crianças e as/os professoras/es sentam juntas não apenas para comer, mas também para conversar e partilhar suas vivências e experiências. Encorajar e permitir que as crianças possam se envolver com as refeições promove o senso de identidade, ao mesmo tempo em que permite que elas assumam a responsabilidade sobre o que e quanto querem comer.

Comer, enquanto atividade comunitária compartilhada, permite que as crianças possam observar, analisar, experimentar, conhecer e interagir. Ao mesmo tempo em que interagem, as crianças constroem significados em torno da comida, negociam regras e desenvolvem autonomia para fazer escolhas (Clark & Moss, 2001).

É por meio da interação com outras crianças que se estabelecem as culturas de pares (Corsaro, 2018). Para Corsaro (2018, p. 132), a cultura de pares é descrita como "conjunto de actividades ou rotinas, artefatos, valores, preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com seus pares. Ela não é simplesmente uma reprodução da cultura adulta, mas uma reinvenção criativa pelas crianças, com significados próprios".

Outro aspecto observado relaciona-se à disposição das atividades dos Projetos pela Sala - mas também em outros espaços da Instituição. Essa ação nos permite perceber como as produções das crianças integram os espaços, transformando-os, ao mesmo tempo em que possibilita que as crianças possam interagir com suas criações e de seus pares, favorecendo a construção do sentimento de pertencimento, engajamento e colaboração entre elas, dando visibilidade as experiências das crianças, além de promover o trabalho realizado e informar a comunidade, e as famílias, sobre o trabalho do professor, suas concepções e práticas, promovendo o trabalho realizado pela Instituição, ao mesmo tempo em que informa sobre seu projeto educativo (Dalhberg, Moss & Pense, 2003; Mendonça, 2009; Gontijo, 2011). Tornar visíveis as aprendizagens requer, antes de mais nada, a observação atenta e cuidadosa dos profissionais que atuam junto às crianças, de modo a oferecer

significado às suas produções, enxergando todas elas - inclusive suas falas, como potentes instrumentos de aprendizagem (Oliveira, 2023).

4.5. EPISÓDIO 4 - "PARA MUITO ALÉM DO TEMPO DE RELÓGIO"[40]: O tempo das crianças

Buscando evidenciar as relações entre a organização do ambiente educativo e o tempo ou a rotina pedagógica – intencionalmente planejado, apresentamos duas cenas interrelacionadas, quais sejam: 1. *"Tia, eu quero esses!"*; e, 2. "*Eu quero brincar hoje!*". Tal escolha busca evidenciar a diferença entre o "tempo" das crianças e o "tempo" das/os professoras/es e demais agentes educativos – com seus ritmos e forma de distribuição que lhes é própria. Ademais, chama a atenção para a necessidade de *respeitar o tempo, e os desejos das crianças*, mas também os *acordos construídos cotidianamente*, seja na relação criança-criança, ou criança-adulto, de modo que estes possam coexistir.

4.5.1. CENA 1 – "*TIA, EU QUERO ESSES!*" As oportunidades de escolha oferecidas às crianças

A Biblioteca é um espaço amplo, e se constitui como um espaço onde as crianças têm a possibilidade de desenvolver diversas atividades: leitura, atividades artístico-culturais, Artes plásticas, brincadeiras, dentre outras. Neste dia, além das atividades de pintura, que deveriam ser realizadas pelo primeiro grupo, e de leitura de livros e brincadeiras propostas para o segundo grupo, a Profa. havia informado que todas as crianças poderiam escolher os livros para levar para suas casas, para a leitura mensal realizada junto as famílias e/os responsáveis. Antes de voltarmos para a sala, após a atividade de hasteamento da bandeira, a Profa. informou que as crianças que não fossem participar da atividade de pintura, poderiam ler livros, brincar ou realizar outras atividades no espaço da Biblioteca.

A Profa. Isaura explica que naquele dia as crianças deveriam pintar as cabaças para que, na semana seguinte, eles pudessem expor suas pinturas. Enquanto organiza a atividade de pintura junto ao grupo de crianças, a Profa. lembra que elas poderão selecionar os livros que levarão para casa.

[40] A expressão "*tempo de relógio*" é usada de forma bastante corriqueira em todo o Estado do Piauí para evidenciar a duração cronológica das atividades. Neste texto ela é usada para expressar a necessidade de percebermos que as crianças têm um tempo próprio, têm desejos, vontades e necessidades que, em alguns momentos, não coincidem com o tempo dos adultos.

"Hoje tem empréstimo de livro. Antes de brincar, vocês irão escolher os livros para levar para casa hoje." (Profa. Isaura)



Figura 41. As crianças e os livros

Observo atento o momento da escolha dos livros. Cada criança poderia escolher até quatro livros. A Profa. Isaura pede então que todas/os possam se sentar e chama um a um para escolher os livros que levarão para casa.

"São apenas quatro livros!", lembra a Professora Isaura.

"Eu só quero esses três!", informa Joana.

Escolhidos os livros, a estagiária do Programa Jovem Aprendiz[41] anota os nomes de cada um deles na ficha de empréstimo. Nesse momento, Joana se dirige até mim, e me mostra a bolsa com os livros escolhidos por ela. Ao mesmo tempo ouço Sofia informar à professora que gostaria de escolher livros da estante e não aqueles selecionados por ela.

[41] O Programa Jovem Aprendiz foi criado pelo Governo Federal, sendo regulamentado pela Lei n. 10.097/2000. O Programa estabelece que empresas de médio e grande porte são obrigadas a contratar jovens com idades entre 14 e 24 anos como aprendizes e tem como objetivo a inclusão social de jovens, visando o desenvolvimento de competências teóricas e práticas que auxiliem na preparação para o mundo do trabalho.



Figura 42. Sofia escolhendo os livros

Sofia se dirige até a estante e escolhe seis livros. A Profa. Isaura então pede que ela escolha apenas quatro deles. Em seguida diz: “Esse livro não é bom! É muito grande! Você não vai ler ele todo! Pegue um que tenha mais imagens!”, diz a Profa. [Não consigo perceber quem era a criança à quem professora se dirigia naquele momento].

“Tia, eu quero esses!”, diz Sofia.



Figura 43. A seleção de livros de Sofia

A Profa. Isaura lembra que Davi também pode escolher os livros para levar para casa. Davi então escolhe um livro da Turma da Mônica – como pode ser observado na imagem abaixo, e um outro [não consigo perceber qual], e informa a Professora que levará apenas dois livros. Enquanto a estagiária anotava as escolhas de cada uma das crianças, a Profa. Isaura organizava os materiais para a atividade com as cabaças.

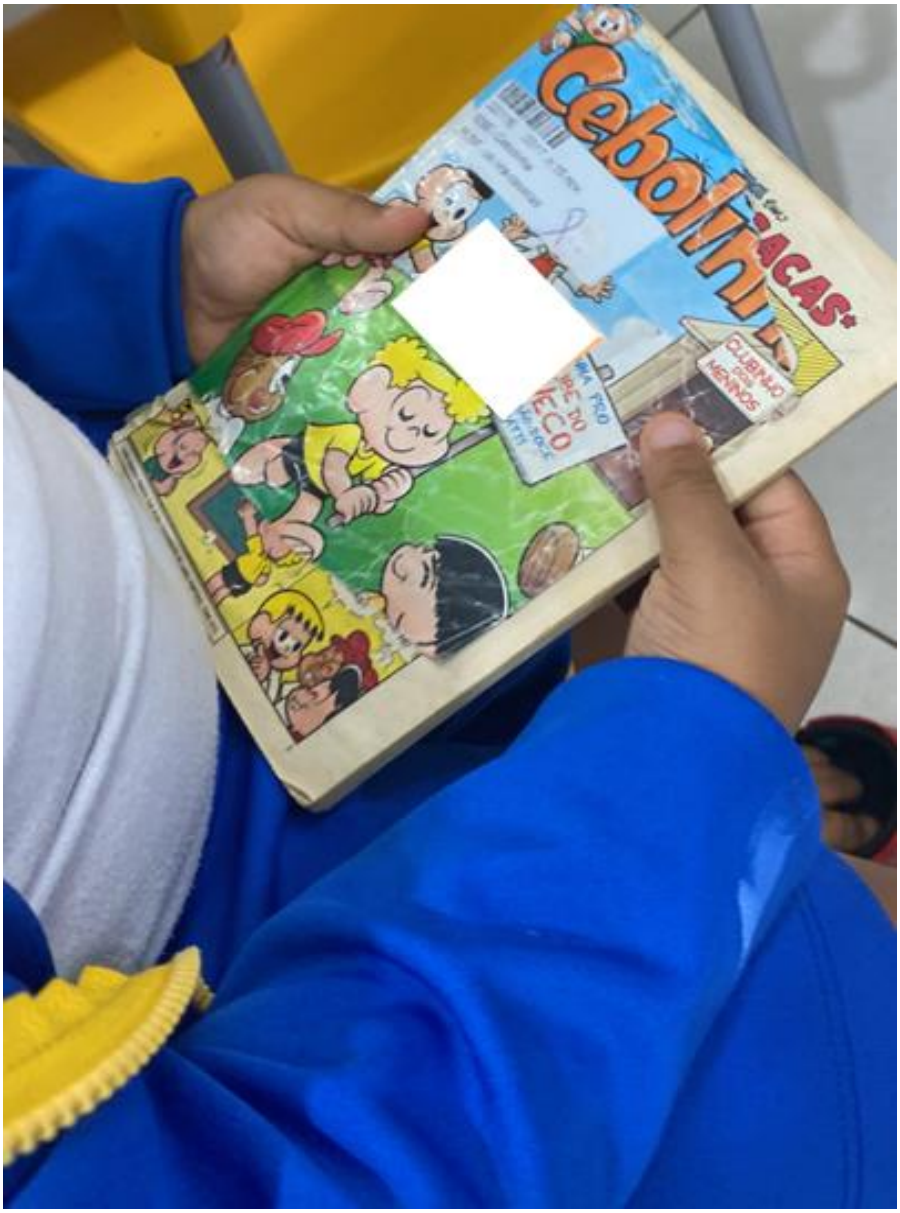


Figura 44. A escolha de Davi

4.5.2. CENA 2 – "*EU QUERO BRINCAR HOJE!*": Os acordos crianças-adultos

Era o primeiro dia em que as crianças iriam trabalhar com as cabaças. Assim como outras crianças, Davi havia ficado no segundo grupo que realizaria a atividade. Ao perceber o primeiro grupo realizando a atividade, Davi mostra-se bastante empolgado para participar. Apesar disso, a Profa. Isaura lembra que, naquele dia, ele poderia brincar nas outras áreas da Biblioteca, assim como as outras crianças, e que, no dia seguinte, ele poderia fazer a pintura das cabaças com o restante do grupo, conforme havia sido decidido em sala [Ainda na Sala, a Profa. havia feito a divisão dos Grupos com as crianças].

Bastante contrariado, Davi sai da Biblioteca e volta para a Sala Referência sozinho. Minutos depois vemos a porta se abrir e Davi entra, acompanhado da Profa. Camila. Ao perceber que Davi ainda estava bastante contrariado, a Profa. Isaura se aproxima e recupera com ele o acordo feito em sala de que "apenas um grupo faria a atividade, mas que, no dia seguinte, ele poderia fazer a pintura". Davi, bastante contrariado, diz: "*Eu quero brincar hoje!*" e sai outra vez para a Sala Referência. Fico na sala acompanhando a finalização da atividade de pintura com as outras crianças. Ao final, voltamos a sala e encontramos Davi sentado, fazendo uma pintura em seu caderno de desenhos. Volto na manhã seguinte para acompanhar as atividades" (Diário de Campo).

Ansioso, desde a chegada Davi lembra a todas/os que hoje é o seu dia de participar da atividade de **pintura na cabaça**. Além de Davi, participam da atividade neste dia Joana, Maria Clara e Pedro. Havia cabaças de vários tamanhos, cores e formas, tintas de cores variadas, além de outros materiais como barbantes, lãs coloridas, tesouras, colas e retalhos de chita, das mais variadas cores e estampas.



Figura 45. O início da atividade de pintura das cabaças

Dentre as crianças, Maria Clara parecia a mais empolgada com a atividade proposta pela Profa. Isaura. Muito atenta a minha ação, e me vendo observar Maria Clara, a Profa. Isaura se aproxima e chama a atenção para a pintura de Maria Clara.

> "Ela é de família é de artistas, de artesãos... Sua avó virá na semana que vem finalizar a atividade com elas!", diz a Profa. Isaura.

A Profa. Isaura acompanha atenta toda a atividade e, ao mesmo tempo em que explica a Pedro como pintar, orienta Maria Clara sobre como fazer a pintura.

"Façam os cílios, a sobra [...]" orienta a Profa. Isaura.

"Calma, eu vou fazer!", diz Maria Clara.

"Tá lindo! Você não gostou?" Questiona a Profa. Isaura.

A Profa. Isaura continua: "Então pinte como você quiser! A cabaça é sua!"



Figura 46. A pintura – inicial, de Maria Clara

"Eu vou colocar verde porque a Joana gosta de verde! Eu sou especialista!", diz Maria Clara.

"A minha mãe não deixa eu pintar com os dedos!", diz Joana ao ver Maria Clara pintar a cabaça com as mãos.

"Nossa, isso dá muito trabalho!", diz Maria Clara.

"Achei linda a ideia dela! Ela sabe o que ela quer! Ela é muito decidida na arte dela. Veja, ela criou outra estratégia! Ela viu que com o pincel ia demorar e criou uma outra estratégia!", diz a Profa. Isaura sobre Maria Clara fazer uso dos dedos para pintar a cabaça.

Após finalizar a pintura da cabaça, Maria Clara continua a pintura, mas agora decide pintar os próprios braços.

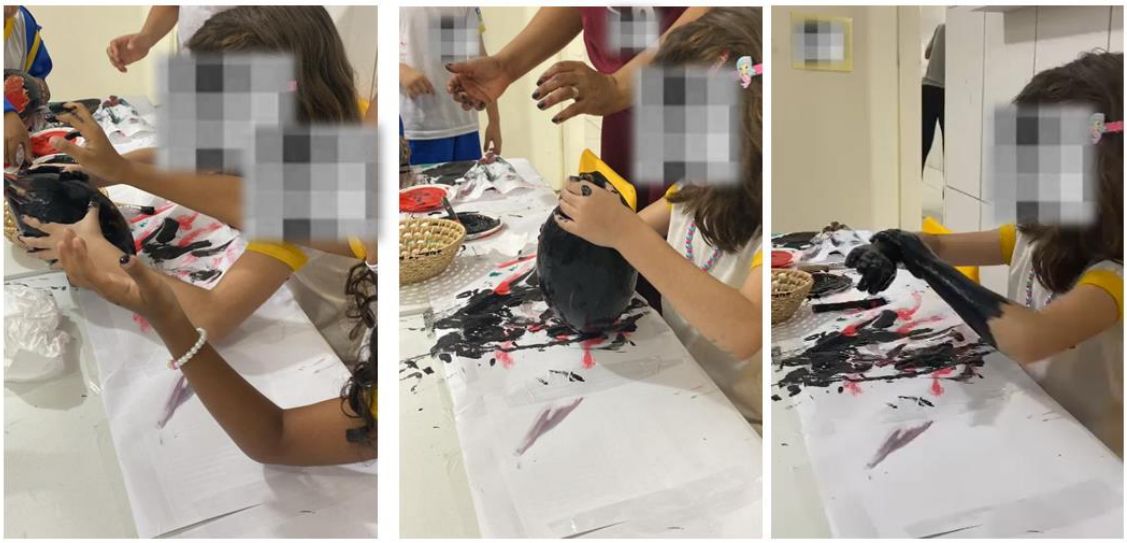


Figura 47. A estratégia de Maria Clara

Mesmo atento para registrar todo o processo de criação de Maria Clara, tento acompanhar Davi ao longo da atividade. Clarice, que havia feito a atividade no dia anterior, informa a Profa. Isaura que vai ajudar Davi a pintar a cabaça.

"Tia, eu tô ajudando o Davi, tá?!", diz Clarice.

Enquanto isso, Alice ajuda Joana e Sofia auxilia Maria Clara.

"Tia, eu vou pintar para ele porque eu pinto mais ligeiro!", diz Clarice quanto a estar ajudando Davi.

"Podem ajudar os colegas!", informa a Profa. Isaura.



Figura 48. Davi pintando a cabaça



Figura 49. Clarice ajudando Davi a finalizar a pintura da cabaça

Ao final da atividade, a Profa. Isaura convida todas/os para lavar as mãos no banheiro enquanto organiza o espaço. Após o retorno do banheiro, a Profa. informa que as crianças podem ficar na Biblioteca e brincar como, e onde, quiserem. Antes de sairmos da Biblioteca, a assim como fez no dia anterior, a Profa. Isaura pede para que as crianças possam organizar todas as cabaças sob a mesa para que elas possam secar.

Quadro 16. EPISÓDIO 4: "*PARA MUITO ALÉM DO TEMPO DE RELÓGIO*": O tempo das crianças



A Cena 1 ilustra o modo como se dá a participação das crianças nas atividades desenvolvidas na Biblioteca, um contexto bastante rico em oportunidades de decisão – seja no momento de escolha dos livros ou das brincadeiras que podem ser realizadas naquele espaço, mas também no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e de relações de diálogo entre criança-criança e criança-adulto.

A Biblioteca constitui-se como um espaço para a expressão, e o respeito, das preferências individuais das crianças, possibilitando-lhes o desenvolvimento da autonomia e da liberdade de escolha sobre o que ler individualmente ou em companhia dos pais e/ou responsáveis, ao mesmo tempo em que estabelece laços mais estreitos entre as famílias e a Instituição, e amplia as oportunidades para que as crianças possam interpretar e compreender o mundo, compartilhando experiências.

A escolha das atividades, e o modo como a professora organiza os contextos – e orienta as escolhas/quantidade de livros, evidencia o respeito ao tempo das crianças e as possibilidades de explorar suas preferências, bem como de exercitar o poder de decisão, mesmo dentro dos limites dos acordos construídos pelo grupo e da rotina institucional.

A busca pela autonomia aparece, por exemplo, no modo como Sofia e Davi escolhem os livros na estante, ou mesmo quando as crianças fazem escolhas diferentes daquilo que são as orientações da Profa. Isaura. As crianças expressam seus gostos e exercem seu poder de decisão. Ao mesmo tempo, cabe destacar o modo como a professora faz recomendações – por livros com mais imagens, por exemplo, e busca mediar essas escolhas. Ainda assim, o direito de escolha das crianças é preservado.

A Cena 2 também é ilustrativa sobre o modo como as crianças exercem sua autonomia, seu direito de escolha e constroem relações de cooperação com outras crianças, ao mesmo tempo em que se envolvem com ações que ampliam as possibilidades de desenvolvimento da criatividade e o senso de colaboração.

A afirmação "*Eu quero brincar hoje!*", feita por Davi, nos permite pensar sobre um aspecto importante da organização das atividades com as crianças, quer seja: o respeito ao tempo de cada uma delas, mas também aos acordos e negociações construídas entre crianças-crianças e crianças-professoras. Humblet e Guzman (2013) nos provocam pensar sobre esse tempo e sobre o modo como as crianças são submetidas, e por muitas vezes constrangidas, ao tempo criado pelos adultos.

De modo contraditório, chamamos a atenção para a necessidade de nos esforçamos em pensar em um tempo que necessita ser sentido e vivido pela criança em sua intensidade e duração (Barbosa, 2013). Isso significa pensar a organização do tempo dissociado da ideia de domínio ou controle do adulto, mas organizado de modo a responder às necessidades, interesses e motivações da criança a partir de rotina segura em que estas compreendem o significado dos ritmos temporais, sem perder de vista a abertura ao inesperado. Como afirma Hoyuellos (2006, p. 31),

> É esse tempo – e sobretudo a qualidade do tempo – necessário para activar a nossa curiosidade, e o tempo justo e subjectivo para que cada criança possa mostrar as suas competências sem a pressa que impõem alguns ritmos fixados para algumas crianças.

Um aspecto importante evidenciado na cena refere-se ao planejamento antecipado das atividades e dos contextos, o que permite que as crianças compreendam a dinâmica e participem ativamente das decisões e escolhas do grupo, reconhecendo suas individualidades. Destaca-se ainda as noções de ordem, autocuidado, respeito e responsabilidade sobre suas escolhas e ritmo das crianças.

A Biblioteca constitui-se, como pode ser observado, como um espaço que permite que as crianças escolham entre diferentes atividades – brincadeiras, leituras, artes, e expressem seus gostos e preferências, ao mesmo tempo em que incentiva a construção de relações de cooperação e respeito aos acordos estabelecidos, as negociações construídas com base no diálogo entre as crianças, e entre as crianças e a professora, promovendo a autonomia e a construção de um ambiente que acolhe, respeita a(s) criança(s) e seu(s) tempo(s).

Apesar do esforço em garantir que os interesses e os desejos das crianças sejam respeitados e possam ser incorporados ao planejamento cotidiano das atividades do grupo, a participação na organização do ambiente educativo se constitui como um desafio frente a rotina e cultura institucional, e aos processos de socialização vertical, evidenciando a estruturação hierárquica, e as relações de poder, das instituições escolares. Observamos essas dificuldades, e mesmo os limites da ação das

professoras para incorporar as sugestões das crianças, quando ela afirma, por exemplo, que irá "*colocar todas as sugestões no planejamento, apresentar a Coordenadora Pedagógica da Escola e avisar aos pais sobre a atividade*".

A participação é um fenômeno complexo e dinâmico (Sinclair, 2004). Tem como elementos-chave a escuta sensível das crianças[42], de suas necessidades e desejos, o envolvimento nas questões de poder e nos processos de tomada de decisão, como ato horizontal, e a construção de significados partilhados entre adultos e crianças, possibilitando dar voz as crianças[43], ao mesmo tempo em que permite que elas possam exercer influência sobre as atividades cotidianas – quando suas opiniões são levadas em consideração, a partir da construção de relações de negociação, pautadas no diálogo entre adultos e crianças - intergeracional (Clark, 2005; Woodhead, 2006; Sarmento & Trevisan, 2017; Fernandes e Souza, 2020).

Para Sheridan e Samuelsson (2001), as crianças participam da tomada de decisões em igualdade de condições se a situação for caracterizada por reciprocidade, alternância e envolvimento, por isso, é importante observar seus interesses e iniciativas, facilitando sua participação e apoiando a construção de um ambiente aberto às atividades iniciadas pelas crianças (Ahn & Kin, 2009).

4.6. O redirecionamento das perguntas e a pesquisa com as/os professoras/es e demais agentes educativos

Ao final dessa etapa, tínhamos um imenso acervo de registros (além do Diário de Campo, e dos planejamentos das/os professoras/es), tínhamos fotos, vídeos, atividades escritas e desenhos que nos permitiram fazer uma triangulação dos dados, bem como reorganizar as perguntas de pesquisa a partir de um olhar cuidadoso para as observações, os registros e a documentação das atividades construídas ao longo dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2022.

Esse exercício de observar, registrar e documentar o cotidiano das crianças do Grupo III nos possibilitou olhar para o roteiro de entrevistas, bem como para os eixos de análise dos dados, e buscar uma precisão maior na definição das categorias e subcategorias de análise, conforme apresentamos a seguir.

---

[42] Ouvir as crianças envolve a observação de mensagens não verbais (gestos, movimentos, brincadeiras, dentre outros), a interpretação ativa e a construção de significados, bem como a vinculação entre escuta e interação cotidiana na tomada de decisão, de modo que as crianças percebam que têm suas opiniões apoiadas e que as mensagens que dizem, ou o modo como se expressam, levado em consideração (Clark, 2005; Bae, 2009).

[43] De acordo com Fernandes e Souza (2020), o conceito de voz tem origem no latim "*vox*", e significa grito, som, fala. No contexto da Educação Pré-Escolar, a voz das crianças pode ser caracterizada pela polivocidade, e a partir dos múltiplos modos pelos quais as crianças se expressam: a linguagem verbal, gestual, as imagens, os desenhos e registros. Para Fernandes e Marchi (2020), apesar do caráter de cultura de consulta, assumido nas pesquisas desenvolvidas ao longo dos últimos anos, dar voz as crianças não significa apenas deixá-la falar, mas dar visibilidade a pluralidade e diversidade, respeitando a criança como ator social competente.

CAPÍTULO 5

A PERSPECTIVA DAS/OS PROFESSORES E AGENTES EDUCATIVOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as categorias de análise e os indicadores identificados e agrupados após uma leitura e análise das entrevistas de modo a conhecer as oportunidades de participação na organização do ambiente educativo oferecidas às crianças de 05 anos e 11 meses e 06 anos de idade.

As entrevistas, realizadas ao longo dos meses de novembro de 2022 e fevereiro de 2023, tinham como objetivo compreender a perspectiva das professoras/es e demais agentes educativos, sobre a participação das crianças na organização do ambiente educativo. Para além dessa defesa, há nas entrevistas elementos que nos permitem pensar os desafios à formação de educadores e à organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

Ao sistematizar os dados das entrevistas, identificamos 04 *categorias*[44], quais sejam: *1. Concepções sobre o ambiente educativo; 2. Autonomia, participação e envolvimento das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar; 3. A documentação pedagógica e o planejamento da ação educativa na Educação Pré-Escolar; e, 4. A formação de educadores para transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.* Para cada uma das categorias de análise apresentamos indicadores que nos permitem compreender o projeto educativo da Instituição e o modo como é organizado o ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

[44] As categorias de análise foram construídas a partir de um longo processo de leitura e codificação dos dados. A categorização preliminar (Apêndice X), elaborada a partir da análise das entrevistas, foi apresentada e debatida com pesquisadores da área, o que contribuiu para o refinamento da análise.

Quadro 17. Categorias, subcategorias e categorias emergentes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS EMERGENTES
1. Organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar (OAE)	Concepções sobre o ambiente educativo	
	Dimensões da criação de um ambiente educativos na Educação Pré-Escolar	
	Organização do espaço	Espaços interiores
		Espaços Exteriores
		Condições do clima
	Seleção e organização dos materiais	
	Organização dos Grupos	
	Relações e interações	
	Observação e escuta das crianças para as tomadas de decisão	
2. Autonomia, participação e envolvimento das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar (APC)	Envolvimento das crianças nas sugestões e decisões sobre o uso dos espaços	
	Oportunidade de descobertas, experimentações e investigação	
	Direito de escolha e protagonismo	
3. Documentação Pedagógica e o planejamento da ação educativa na Educação Pré-Escolar (DPPAE)	As relações entre observação, registros e documentação e o planejamento da ação educativa na Educação Pré-Escolar	
	A reorganização do ambiente educativo a partir de observáveis	
	As relações entre planejamento, autoridade e hierarquia	
4. A formação de educadores para a transformação do ambiente educativo (FETAE)	Formação/trabalho em cooperação	
	Desafios à organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	

5.1. A organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar

Este código abrange informações sobre: Concepções sobre o ambiente educativo; Dimensões da criação de um ambiente educativo na Educação Pré-Escolar; Organização do espaço; Seleção e organização dos materiais; Organização dos grupos; Relações e interações; e, Observação e escuta das crianças para a tomada de decisão.

5.1.1. Concepções sobre o ambiente educativo

Ao buscar compreender as concepções o ambiente educativo, nos debruçamos, de modo inicial, sobre a fala da Profa. Ana Paula, Coordenadora Pedagógica da Instituição, quando ela afirma a ideia de *"movimento de transição pedagógica"*. Para a Profa., vivenciamos um processo de transição de uma Pedagogia centrada no adulto, para uma Pedagogia mais participativa, caracterizada por uma observação cuidadosa e por uma escuta atenta das questões que emergem do cotidiano da Escola e da escuta respeitosa das crianças, modificando o processo de autoria das/os professoras/es.

> "Hoje compreendo esse ambiente educativo em um *processo de transição* de uma Pedagogia onde os seus adultos viveram a sua infância e a sua época de Faculdade. Transição de uma Pedagogia centrada em um adulto para uma Pedagogia mais participativa, mais participativa mesmo, de fato, não só numa escuta para fazer construção de observáveis, mas numa *escuta* para que se modifiquem as *escolhas*... As escolhas dos materiais, as escolhas dos agrupamentos... Essas escolhas que mudam tanto o processo de *autoria* dos professores, mas, principalmente, esse cotidiano da Escola, o dia a dia, as coisas simples [...]" (Profa. Ana Paula - grifos nossos)

Essa mudança de abordagem pedagógica, "essa sensibilidade de entender essa escuta que vai além das palavras", aparece, como afirma a Profa., nas pequenas e grandes escolhas [coisas maiores] que são construídas pelas/os professoras/es e pelas crianças cotidianamente.

> "Nas *pequenas escolhas*, como por exemplo, quando eu coloco todo o material de forma acessível para as crianças, e todo o material mesmo, como as tintas - que antes a gente guardava para não ter sujeira, como a tesoura, o papel e diversos papéis para as crianças escolherem qual tipo de papel usar, as paredes, que precisam carregar as memórias do ano corrente, mas também dos anos anteriores que marcam o nosso hoje... Para as *coisas*

maiores, que é como eu escolho tornar as coisas burocráticas, mas o jeito das crianças. Quando eu faço um relatório que apresente processos, falas, as narrativas, mas principalmente no planejamento, como eu escolho os materiais, como eu escolho o porquê aquele grupo, como eu escolho voltar nos meus registros e fazer desses registros um lugar para projetar minha continuidade" (Profa. Ana Paula – grifos nossos)

Outra mudança importante, destacada pela professora, refere-se ao modo como as crianças têm acesso ao que é dito sobre elas e o modo como esses registros – e as observáveis, permitem que as/os professoras/es possam avaliar suas práticas, e reorganizar suas ações.

"Quando eu dou para a criança, por exemplo, a oportunidade de ouvir um texto que eu escrevi sobre elas... Esse é um processo que às vezes a gente vai se perdendo. Outro dia a gente fez uma formação sobre isso: *O que é que eu faço com aquilo que eu escrevo sobre as crianças? Elas têm a oportunidade de ouvir o que eu escrevi sobre elas?* É um processo de vai e volta. Quando a gente pensa que está lá [que avançou], entra na sala e vê que precisa voltar tudo de novo" (Profa. Ana Paula – grifos nossos).

Esse processo de "*voltar tudo de novo*" nos informa sobre o modo como a autorreflexão sobre as práticas constitui-se como uma atividade essencial para pensar a ação pedagógica, possibilitando ainda compreender as necessidades e os contextos que emergem... "Esses registros, que são feitos toda semana, ajudam a gente a ver o que pode fazer no próximo planejamento, por isso, a gente sempre está voltando e lendo eles."

A organização do ambiente educativo envolve escolhas não apenas sobre a organização dos mobiliários, objetos e materiais, mas também a percepção sobre o modo como essa organização pode ampliar as oportunidades de interação criança-criança e criança-adulto e o atendimento às suas necessidades, desejos e vontades, respeitando suas individualidades. "Esse ambiente deve ser organizado pensando nas interações, no desenvolvimento e nas potencialidades das crianças [...] O ambiente educativo deve ser organizado pensado em todos esses aspectos (Profa. Camila – grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que permite que as crianças possam explorar o ambiente, construir um sentimento de pertencimento e compartilhar experiências, a organização do ambiente deve trazer segurança para criança, despertando seu desejo de explorar esse ambiente. "O ambiente, ele está

interligado a esse espaço, e a criança se sente pertencente a esse ambiente" (Profa. Camila - grifos nossos)".

A organização do ambiente educativo envolve ainda uma tomada de decisão constante: desde o início das atividades anuais, mas também a cada semana, mês, dia... Ao passo que as crianças vão se relacionando e habitando o lugar da sala referência, elas vão modificando e transformando o espaço, alterando as suas configurações iniciais. Como afirma o Prof. José, embora haja uma proposta da discussão, antes do início das aulas, "com o passar dos dias, a gente vai modificando-a de acordo com as necessidades do grupo''. O espaço vai-se alterando em função dos interesses e das sugestões das crianças e dos projetos que se desenvolvem.

Ao pensar sobre essa organização, e as alterações que acontecem cotidianamente, a Profa. Camila nos informa que as salas referência são organizadas no início do ano - sobretudo os mobiliários, e a cada mês, a cada semana essa organização vai sendo modificada. Essa organização não é rígida, uma vez que devem "permitir que as crianças possam explorar o ambiente de acordo com suas necessidades e desejos" (Profa. Camila - grifos nossos).

Um outro elemento importante destacado quanto a organização do ambiente refere-se ao planejamento anual que guia, por exemplo, as investigações construídas pelos diferentes grupos de crianças e que são realizadas ao longo de todo o ano enquanto propostas que surgem das curiosidades e necessidades das crianças, o que alteram esse mesmo planejamento anual traçado no início do ano letivo.

> "No primeiro momento, quando a gente vai receber as crianças, a gente faz um mapa anual com algumas propostas de investigação. Esse primeiro momento é o professor quem organiza e faz essa organização pensando em espaços de pesquisa. É um mapa reflexivo, um mapa que sofre também alterações" (Profa. Isabel - grifos nossos).

O mapa anual de atividades, de acordo com a Profa. Isabel, traz indicações de áreas de investigação, de pesquisas sobre temas como fotografia, desenhos efêmeros, trabalho com argila, dentre outros. O mapa fornece indicações, como pode ser observado, mas que dependem do envolvimento do grupo e das suas curiosidades e desejos das crianças.

A organização das atividades dos diferentes grupos, embora guarde em si elementos de uma organização inicial pensada no início do ano letivo, é flexível e comporta espaços para as sugestões e

propostas apresentadas cotidianamente pelas crianças. Um exemplo dessa abertura para a inserção das necessidades e desejos das crianças é o Projeto dos Sapatos, apresentado no Capítulo anterior.

> "No caso do Grupo III, em 2022, *a gente construiu esse mapa, mas surgiram outras propostas, onde foram construídos outros espaços de pesquisa e de investigação*. Um exemplo é a pesquisa dos sapatos. A pesquisa teve início a partir da leitura de um livro intitulado "MODA: Uma história para crianças". No primeiro momento, eu nem imaginava em pesquisarmos sobre sapatos. Eu apresentei um contexto na sala: levei roupas de boneca, alguns livros e uma imagem de um sapato. Foi a partir desse contexto que surgiu a pesquisa. Ela surgiu da curiosidade das crianças: Elas queriam estudar sobre sapatos. No primeiro momento a criança não vai dizer "*Eu quero estudar sobre sapatos*!" (Profa. Isaura - grifos nossos)

Para a Profa. Isaura, "um ambiente educativo atrativo favorece o desenvolvimento da autonomia e da participação, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento não apenas das crianças, mas também dos adultos". (Profa. Isaura – grifos nossos).

> "A proposta do Centro Educacional compreende o ambiente educativo como um espaço onde as crianças têm oportunidade de *explorar*, principalmente de *brincar*, de *narrar* suas histórias, de *compartilhar* com os amigos, de *pesquisar*... É um ambiente participativo, onde as crianças a todo momento, estão presentes, onde a todo momento estão se envolvendo! Não é um ambiente parado. Ela está sempre como protagonista e o professor sempre como mediador, mas em toda ação, em todo questionamento, em toda investigação, a criança está no centro do processo" (Profa. Isabel - grifos nossos).

O ambiente educativo constitui-se assim como um espaço vivo e flexível, que se adapta as necessidades, desejos e curiosidades que emergem das crianças, por isso é preciso que esse espaço seja, além de convidativo e acolhedor, funcional.

A organização do espaço tem impacto no modo como as crianças participam de sua organização, exploram, brincam, narram suas histórias, fazem escolhas, realizam pesquisas e compartilham suas experiências e vivências com outras crianças e adultos, potencializando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente educativo é, portanto, esse "lugar de escolha" (Profa. Ana Paula).

> "Se compreendemos o *espaço como organismo vivo*, que me *convida a fazer escolhas*, essas escolhas vão ser não simplesmente de *objetos*, mas também de *pessoas*. Com quem eu quero estar ali para usar esse material? Ou se eu quero usar agora esse material sozinho?" (Profa. Ana Paula – grifos nossos)

Para a Profa. Isaura, esse espaço fala, comunica sem palavras, favorece relações e evidencia quais concepções pedagógicas fundamentam as ações cotidianas, por isso, cabe ao professor observar, registrar e documentar as atividades, reorganizando suas ações a partir dos desejos e necessidades das crianças.

O ambiente educativo, na concepção das/os professoras/es é um espaço em transformação, por isso, a observação atenta, a escuta e o diálogo intergeracional potencializam o planejamento, as escolhas e as oportunidades de interação, contribuindo para a construção de um ambiente democrático e participativo. Sua organização, portanto, não é neutra, uma vez que ela pode potencializar, ou não, tais oportunidades, promovendo a liberdade de escolhas, o desenvolvimento da autonomia e a participação a partir das interações e brincadeiras entre criança-criança e criança-adulto.

5.1.2. Dimensões da criação de um ambiente educativo na Educação Pré-Escolar: A organização dos espaços, tempos, materiais e interações

O ambiente constitui-se como um sistema complexo, e é composto por dimensão como: a dimensão física, a dimensão relacional, a dimensão temporal e a dimensão funcional (Forneiro, 1998).

Uma das dimensões que integram a organização do ambiente educativo, como já referido, é o espaço - *dimensão física*. Essa dimensão compreende o espaço (interno e externo; grande e/ou pequeno; as condições de iluminação e ventilação), as materialidades (os mobiliários, as divisões, os brinquedos e os objetos), as qualidades sensoriais oferecidas nos espaços (presença de cores, formas, espelhos, transparências, tecidos e outros materiais), além de elementos da natureza e de outras culturas. Por isso, pensar sobre a sua organização é uma ação fundamental quando buscamos ampliar os espaços de envolvimento e participação das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

A sala referência do Grupo III é ampla e possui áreas como: escrita, leitura, pintura, construção, teatro e faz de conta. As atividades do Grupo III, de acordo com a Profa. Camila, são organizadas em pequenos grupos – duplas, trios ou quartetos, a partir das propostas de atividades,

dos materiais disponíveis e da dinâmica das mesmas, evidenciando a flexibilidade e a intencionalidade na gestão dos espaços e do tempo.

Uma questão importante para compreendermos a organização do ambiente educativo é o modo como esses espaços e as atividades são planejadas, de modo a garantir a participação e o envolvimento das crianças. Nesse sentido, buscamos compreender como esse processo é organizado. De acordo com a Profa. Camila, a organização dos grupos é pensada a partir da intencionalidade pedagógica das/os professoras/es, de um olhar atento, provocador, mas também a partir dos desejos e vontades das crianças.

A intencionalidade, e o planejamento prévio, auxilia as/os professoras/es a projetar a organização dos contextos de aprendizagem e as situações cotidianas do grupo de crianças. A intencionalidade dá sentido a ação e contribui para que as/os professoras/es possam tomar decisões sobre a organização dos tempos, espaços, dos materiais e das interações.

> "Eu posso escolher um grupo em determinado espaço, como eu posso deixar que a criança escolha o próprio espaço onde ela quer habitar, mas, geralmente, quando a gente vai organizar uma roda de conversa, eu vou determinar, por exemplo, eu vou acompanhar a criança... Hoje eu vou acompanhar duas crianças na escrita do nome.
>
> Vamos supor que minha sala tem três espaços organizados. Eu posso determinar quatro crianças por espaço e posso deixar que as outras escolham os espaços. Ou como eu posso deixar as crianças livres para as crianças escolherem os seus próprios espaços, mas, como eu falei, vai depender da intenção naquele dia, do planejamento, então tem todo um conjunto.
>
> Vai ter dia que a criança vai escolher livremente e vai ter dia em que o professor quer uma finalidade naquele espaço" (Profa. Camila).

A Profa. Camila nos chama a atenção para o modo como a escolha do grupo, e o número de integrantes de cada um deles, exige um cuidado não apenas na quantidade e variedade dos materiais, mas também na seleção e organização dos materiais e no planejamento das atividades. Essa organização, intencional, permite que as crianças também possam escolher os espaços e atividades que querem realizar a cada dia, mas exigem um olhar cuidadoso - e individualizado, da/o

professora/or, de modo a garantir que elas possam explorar todos os espaços e materiais disponibilizados.

> "Se colocar oito crianças, dez crianças num grupo, provavelmente não consigo dar conta, por exemplo, de um registro. Ou mesmo não vai ser possível todas as crianças explorarem aquele espaço, mas também *vai depender de como elas se organizam, da quantidade dos materiais...* Os materiais são suficientes para dez crianças?" (Profa. Camila – grifos nossos)

É essa intencionalidade que orienta o planejamento das/os professoras/es e contribui para pensar as decisões sobre a organização dos espaços, tempos, materiais e as interações. O planejamento da organização dos grupos de crianças, dinamizado em rodas de conversas, organizados em pequeno ou grande grupo, em duplas ou mesmo em trios, permite que as crianças possam dividir funções, dialogar, escutar, construir relações de respeito com seus pares e com outros sujeitos a partir da trocar ideias e do respeito a opinião umas das outras.

A organização das crianças em agrupamentos precisa articular não apenas a intencionalidade educativa das/os professoras/es, mas também os desejos e interesses das crianças. Além disso, é preciso garantir espaços e tempos para que as crianças possam realizar propostas individualmente, caso desejem. Trata-se, pois, de conhecer o grupo de crianças para pensar a organização dos contextos e o trabalho em grupos, duplas ou mesmo individualmente.

A organização do espaço, tempos e dos materiais influencia na organização dos grupos, uma vez que potencializa interações e incentiva a curiosidade. Por isso, a escolha dos materiais constitui-se como um "grande convite para a investigação" (Profa. Ana Paula).

> "Eu penso em todos os ambientes, porque quando você pensa no espaço, você pensa nos materiais. Você pensa: "Esse material vai proporcionar essa interação para as crianças?"
>
> Porque não é somente o brincar em grande grupo. Há momentos que as crianças vão querer brincar sozinhas. Quando você organiza esse espaço, você sempre precisa pensar no conjunto, no grupo específico. Você vai levar algumas crianças em determinado momento! Mas o registro, ele pode ser em grupo ou ele pode ser individualizado.
>
> E tem o tempo, né?! O tempo também é importante! Todos esses elementos, eles são essenciais quando eu organizo esse espaço educativo" (Profa. Camila - grifos nossos).

Pensar a organização e uso dos espaços, tanto internos quanto externos, e as interações criança-criança e criança-adulto, exige que as/os professoras/es façam boas escolhas, escolhas que tenham sentido para as crianças (Profa. Isabel). Por isso, a escolha dos espaços e dos materiais são destacadas como uma prioridade.

Um outro elemento importante que emerge na entrevista com o Prof. da Área de Corpo e Movimento diz respeito ao tamanho do espaço, sobretudo quando pensamos nas atividades de sua área de atuação, que são realizadas/desenvolvidas, maioritariamente, no espaço exterior. "O espaço, falando das atividades da área de Corpo e Movimento, quanto maior for, melhor. Por isso, se torna fundamental essa organização". (Prof. José). A decisão sobre o espaço envolve ainda, de acordo com o Professor, a observação cuidadosa das questões climáticas e o modo como estas impactam na organização e desenvolvimento das atividades propostas às crianças.

> "Eu penso, inclusive, nas *condições climáticas*. Porque a gente não tem uma sala preparada para a realização das atividades da Área de Corpo e Movimento. Na nova escola, existe a possibilidade de cada um, de cada professor de Área, ter o seu espaço. Se isso acontecer, vai ser muito bom, porque a gente vai ter material apropriado, um solo apropriado, seguro... *Quando a gente vai fazer esse planejamento no final do ano, a gente pensa até nas estações do ano*.
>
> Nos meses de maio, abril e maio temos mais ventos e menos chuvas. Então, as atividades, por exemplo, para o Grupo I, as propostas de sensações vão ser aplicadas agora. Porquê? Porque eu vou utilizar o vento.
>
> Normalmente nos meses de agosto, setembro ou outubro não chove. Então, eu posso sugerir muito mais atividades no espaço aberto do que no espaço fechado. Lógico, pode vir a chover, mas a possibilidade é menor. Já essas mesmas experiências com as sensações, eu não posso fazer no mês de agosto, setembro ou outubro porque é muito quente.
>
> Eu vou levar as crianças, por exemplo, no Estádio, nos espaços abertos... Nessa época, eu posso fazer uma atividade com pipa, por exemplo... mas não vai ter vento suficiente. É um período do ano que é muito quente. Então, *a gente pensa desde as condições climáticas, até os materiais que a gente tem, o que a gente pode oferecer... Por isso, pensamos até nas condições climáticas!"* (Prof. José - grifos nossos)

Outro aspecto a ser destacado quanto a organização e uso dos espaços, mas também no modo como as crianças participam nas decisões, refere-se ao refeitório. A dinâmica das refeições exige a organização do espaço, dos horários e dos grupos de crianças para o lanche. No refeitório, as crianças interagem e participam de atividades que incluem a tomada de decisão sobre o que comer, como querem organizar seus pratos, onde e com quem sentar, quais talheres utilizar, dentre outras.

Embora pareça uma ação simples, ela requer discussões, planejamento e formação de toda a equipe. A organização do espaço envolve decisões não apenas de Dona Raquel e de outras funcionários, mas também das/os professoras/es e das crianças, seja em organização e limpeza ao final de cada refeição, como afirma Dona Raquel, possibilitando o desenvolvimento do senso de responsabilidade e cooperação. Além disso, há elementos estéticos distribuídos em todas as paredes que dizem sobre o modo como as crianças ocupam e dão sentido a esse espaço.

Esse modo de pensar a organização das salas referência e do refeitório é alargado, como pode ser observado, para outros espaços, como a Biblioteca. Nela, as crianças se envolvem nas decisões sobre sua organização a partir de espaços de escuta, participação e tomada de decisão.

> "Primeiro eu organizo a sala para recebê-las, e a medida do ano, dos dias, elas vão decidindo o que elas gostam, o que elas querem. Por exemplo, agora a gente já vai mudar. Para o ano que vem, elas pediram para colocar um espelho aqui, pediram mais fantasias, pediram uma maleta... já estavam olhando a maleta de histórias. *Elas vão pedindo, eu vou anotando, observando o que elas estão conversando e a gente vai transformando o ambiente*.
>
> Todas as vezes que a gente vai mudar a sala, a gente convida um Grupo para nos ajudar. Ou Grupo II, ou Grupo III, a gente sempre convida: "Pessoal, a gente está precisando mudar a sala, o que vocês acham? Onde vocês acham que isso aqui fica melhor, fica mais interessante?" Há uma participação ativa das crianças nessas decisões" (Profa. Isaura - grifos nossos).

Na Biblioteca são realizadas atividades de leitura, escrita e artes. Assim como nas salas referência, a construção das propostas de atividades envolve decisões partilhadas entre as crianças, a professora e Coordenação Pedagógica da Instituição.

> "Todas as atividades são planejadas. Eu vou nos meus registros e na minha documentação, porque eu não posso organizar as propostas sem eu ter registrado o que as crianças

gostaram. Eu procuro observar o que desperta o interesse das crianças, o que mais aguça sua curiosidade. *Eu faço o registro, construo o planejamento e organizo os materiais*. Esse planejamento é feito em articulação com a professora regente e a Coordenação Pedagógica" (Profa. Isaura - grifos nossos).

A Biblioteca, assim como a sala referência e o refeitório, constitui-se como espaço onde as crianças podem brincar e expressar sua imaginação, contar histórias, compartilhar experiências e desenvolver atividades de investigação.

Ao recuperar o lugar da escuta das crianças na organização dos contextos e das atividades, a Profa. Ana Paula questiona sobre a dimensão temporal. *Afinal, de que tempo falamos quando nos referimos a organização do tempo de trabalho com as crianças?* "A gente pensa no tempo da Geografia, no tempo do relógio, no tempo da vida? A gente pensa em que tempo quando a gente vai pensar, planejar, tudo isso?" (Profa. Ana Paula). Por isso, destacamos o tempo das atividades propostas às crianças como elemento importante para pensarmos a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

A gestão do tempo está diretamente relacionada ao planejamento, à observação, aos interesses e ao engajamento das crianças no desenvolvimento das atividades, o que exige das/os professoras/es um olhar atento que garanta que as crianças possam explorar dos espaços e materiais, tanto individual como coletivamente.

Dada a organização da proposta pedagógica da Instituição, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das experiências relacionadas as Áreas de Corpo e Movimento e Linguagem Musical estão distribuídas em momentos específicos da rotina semanal dos diferentes grupos etários, por isso, nos chama a atenção o modo com os professores das duas áreas evidenciam, em suas respectivas entrevistas, a necessidade de pensar a organização dos espaços e os materiais articulados ao tempo destinado às propostas junto aos diferentes grupos etários.

"Eu preciso de um tempo específico para o trabalho com elas. Não é um tempo tão livre como têm, por exemplo, as Profas. Isabel e Camila" (Prof. Ricardo - grifos nossos).

"Eu divido o tempo que eu tenho em vários momentos... as atividades de corpo e movimento se tornam um dos momentos mais esperados do dia em algumas turmas, principalmente na turma de 05 e 06 anos de idade – Grupo III, porque, geralmente, as atividades acontecem fora da sala referência.

Os momentos que eu tenho com as crianças na sala referência são divididos. Como eu tenho a possibilidade de ir para outros espaços, eu usufruo muito desse momento. A sala referência não me possibilita trabalhar todos os movimentos, por isso que eu faço essa mudança... Divido o tempo que eu tenho em vários espaços.

Meu escritório, no caso, falando das atividades da Área de Corpo e Movimento, meu escritório é no pátio. É um espaço livre. Na sala referência, as cadeiras, as mesas, por si só, já tomam muito espaço. E eu preciso de mais espaço... Corpo e Movimento, como já diz, é movimento!"

Além daqueles espaços que você pode participar[45], como aqui, na sala da coordenação para exibição de vídeo, eu já as levei para um campo, já fizemos propostas no meio da rua... Então, é assim, o espaço, falando das atividades de corpo e movimento, quanto maior, melhor. Por isso, se torna fundamental essa organização. As atividades são todas planejadas, mesmo que sejam no campo de futebol, mesmo que sejam no pátio. Há uma intencionalidade na escolha e organização dos materiais" (Prof. José - grifos nossos).

Além deles, a Profa. Isaura também chama a atenção para a relação da organização das atividades com o tempo que dispõe para trabalhar com as crianças dos diferentes grupos etários na Biblioteca.

"Elas passam 40min, a cada dois dias na semana, em atividades comigo. *O tempo de duração de cada atividade é muito curto*. São 10min/12min, *dependendo de cada faixa etária*. Por exemplo, eu sugiro a um grupo para fazer a leitura de livros, outro grupo para ler as enciclopédias, outro eu sugiro a construção de um varal pequeno de livros de outros autores e coloco o espaço de teatro para elas dramatizarem...

Eu preciso pensar o tempo de modo que elas possam aproveitar todos os espaços. Se, por exemplo, se as crianças terminarem de pintar rápido, então já vai ter outro espaço organizado para que, quando elas saírem de lá, elas possam entrar ocupar outro espaço, para que elas não fiquem dispersas" (Profa. Isaura - grifos nossos).

Pensar a organização das atividades no tempo implica reconhecer que o tempo das crianças tem um ritmo próprio, que não pode ser contabilizado em função daquilo que fazem ou propõem os

[45] O Professor faz referência aos espaços onde pude acompanhar as suas atividades com as crianças durante os dias de observação da pesquisa.

adultos, das expectativas que estes têm para cada grupo etário ou mesmo pelo modo como as instituições desenvolvem processos de socialização verticalizados e de normas adultocentradas, que "exprimem os modos mais autoritários de dominação adulta e de criação de rotinas, temporalizações e práticas soletivas conformadas pela e na cultura adulta" (Sarmento, 2009, p. 22).

As diferentes dimensões do tempo – tempo cultural e tempo social, precisam ser consideradas quando pensamos na organização dos espaços, e nas interações – que movimentam para frente e para trás, as relações entre criança-criança e criança-adulto (Hviid, 2006). "*Estar no tempo*" ou "*fora dele*", como determinam os relógios culturais e sociais, exige que possamos compreender como as crianças – em suas ações cotidianas, compreendem e lidam com essa dimensão e constroem seu tempo pessoal (Hviid, 2006).

Ao pensarmos sobre os materiais oferecidos às crianças, buscamos compreender os critérios utilizados pelas/os professoras/es para sua seleção, organização e disponibilidade no contexto das propostas que lhes são oferecidas, mas também aquelas que são construídas a partir de seus interesses e necessidades.

Apesar da Instituição fornecer todos os materiais necessários para a realização das atividades, as/os professoras/es destacam que, *à medida que vão surgindo novas e diferentes propostas*, elas/eles solicitam a Coordenação Pedagógica e também aos pais e/os responsáveis a compra dos materiais.

> "Primeiro a Coordenação Pedagógica faz uma lista, depois passa para *as/os professoras/es*, e elas/es *vão dando sugestões*, mas tem algo que é específico, por exemplo: a cola hidracor, um brinquedo de montar, um brinquedo de encaixe, um quebra-cabeças, um pedaço de madeira, um cone... Geralmente o Centro já dispõe de alguns materiais. Já tem ali, mais ou menos, o que é trabalhado.
>
> Por exemplo, *esse ano a gente pediu argila*. A argila foi um material do Grupo III. As famílias vão trazendo os materiais, a medida que à Escola for necessitando. Os outros, cada um especificamente... *à medida que vão surgindo as propostas, a Escola vai solicitando a ajuda aos pais*. Às vezes os pais não trazem nesse primeiro momento, então a Escola vai na papelaria, ou em outro lugar, e compra o material de acordo com a necessidade do grupo de crianças" (Profa. Camila - grifos nossos).

Quando indagamos a Profa. Camila sobre as modificações que vão sendo realizadas na sala referência ao longo do ano, ela nos reafirma o modo como as crianças vão dando indicações que provocam essas alterações, e isso passa também pela escolha e disponibilização dos materiais.

> "Na própria fala das crianças, eu percebo que elas estão querendo outros materiais! Elas pedem: "Tia, tem isso?" Então, se não tem, é porque ela está vendo o que está precisando.
>
> Diante disso, geralmente quando não tenho esse material dentro da minha sala para eu pegar no armário, eu falo com a Coordenação Pedagógica, me reúno com ela, e *a gente olha para esse espaço para vermos essas outras possibilidades levando em consideração os interesses e qual investigação as crianças estão realizando neste momento.*
>
> *A gente tem que olhar*. Às vezes a gente tem que ter cuidado também. Não é só: "Ah, a criança quer, eu vou colocar esses materiais!" Eu também tenho que olhar para os interesses delas, o que elas estão investigando" (Profa. Camila - grifos nossos).

Uma questão destacada pela Professora Ana Paula se refere a mediação do adulto mais experiente na organização e na garantia das escolhas e dos direitos de aprendizagem das crianças.

> "[...] aprender ao lado de uma criança da mesma idade é importante, mas também estar ali, ao lado de alguém que faça a *mediação*, também garante a aprendizagem. *Houve uma época em que a gente achava que as crianças precisam fazer as escolhas sempre. Eram sempre as crianças que decidiam!*
>
> Tem momentos que sou eu, adulto, que preciso fazer essas escolhas para garantir esses direitos de aprendizagem, para garantir que as crianças tenham essas experiências pensando na organização desse ambiente, pensando nesse planejamento" (Profa. Ana Paula – grifos nossos).

As/os professoras/es vão ampliando as atividades propostas às crianças a partir da inserção de materiais e recursos. Um exemplo já destacado no Capítulo anterior é a utilização das cabaças, material pouco comum nas salas referência, com o qual as crianças trabalharam nas atividades realizadas na Biblioteca ao longo dos dias em que estávamos realizando as observações da pesquisa. Cabe um destaque, uma vez que sua escolha, assim como da argila, foi uma sugestão da Profa. Isaura.

> As cabaças foram iniciativas minhas, porque eu vinha pesquisando ideias para trazer juntamente com o que está na proposta. Eu procuro fazer essa *articulação de pesquisa e de leitura da proposta* para poder trazer para elas, mas também a partir do que as crianças demonstram interesse (Profa. Isaura - grifos nossos).

Como pode ser observado, a escolha dos materiais, bem como sua disponibilização, é feita de modo a atender aos interesses e necessidades das crianças, por isso, sua escolha não é aleatória, mas cuidadosamente planejada pelas/os professoras/es em comunicação com os pais e/ou responsáveis, e de acordo com a faixa etária de cada grupo de crianças. Sua organização e disponibilização é planejada de modo a ampliar as possibilidades de desenvolvimento das investigações das crianças.

A organização dos espaços, tempos, materiais e interações exige que as/os professoras/es organizem as atividades de modo a incentivar o desenvolvimento da autonomia para que as crianças possam fazer escolhas, explorar materiais e realizar atividades em cooperação e diálogo com outras crianças e adultos, ou mesmo individualmente, oferecendo segurança para que elas possam decidir sobre essas escolhas, respeitando-as.

Ao construir propostas que respeitam o tempo próprio de cada criança, seus interesses e individualidades, de modo que possam se desafiar, criar e desenvolver projetos pessoais e coletivos, a Escola amplia suas oportunidades de desenvolvimento da autonomia, participação e protagonismo das crianças na organização do ambiente educativo.

Uma outra dimensão importante quando pensamos na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar refere-se as interações crianças-criança e criança-adulto, ou seja, a dimensão relacional. É nas interações com seus pares e diferente sujeitos que as crianças ampliam suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao analisar as entrevistas, percebemos que as professoras compreendem o ambiente educativo não apenas em sua dimensão física (Profa. Isaura), mas também a partir das relações e interações que são construídas cotidianamente com e pelas crianças em suas relações com outras crianças e com adultos. O ambiente educativo se organiza a partir das relações e das interações estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

> O ambiente educativo se organiza a partir das relações que as crianças estabelecem com outras crianças e com os adultos. Eu compreendo que *o ambiente fala, educa*... por isso ele

> é composto também por relações de afeto. É preciso que ele seja aconchegante e ofereça bem estar e segurança para as crianças (Profa. Camila – grifos nossos).

O senso de pertencimento e acolhimento, a criação e o fortalecimento dos vínculos afetivos, oferecem segurança e apoio para que as crianças possam explorar o espaço, se engajar e participar das atividades que são propostas cotidianamente, superando seus medos e inseguranças.

A dimensão das interações, como pode ser observado na entrevista da Profa. Camila, ocupa um lugar importante na organização do ambiente educativo. Para ela, o ambiente educativo deve ser organizado a partir das interações e das possibilidades de desenvolvimento das potencialidades, da criatividade, das brincadeiras e do respeito a individualidade das crianças. Essas oportunidades de interação devem incluir ainda a participação das famílias nas atividades e ações propostas, fortalecendo os vínculos com a Instituição.

Na compreensão das professoras, a organização do ambiente educativo comporta, como podemos perceber, além da dimensão física, as relações afetivas, interacionais e intergeracionais que nos permite compreender as relações criança-criança e criança-adulto, o desenvolvimento de relações de cooperação, as negociações estabelecidas entre elas e seus pares, bem como o modo como elas – as interações, estimulam o desenvolvimento da participação, da autonomia e do protagonismo das crianças.

> O espaço físico é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos (Barbosa & Horn, 2001, p. 73).

Para Oliveira (2012, p. 83), a organização do espaço serve de referência para que as crianças possam antecipar o que podem e o que não podem fazer em determinados locais e decidir como quer ou não utilizá-los. Nas palavras da autora, "O espaço oferece ainda oportunidade para o desenvolvimento artístico da criança, pois a coloca diante de diferentes texturas, cores, formas, sons, aromas e gostos, elementos significativos na construção de sentidos variados em relação à sua experiência sensorial e estética" (Oliveira, 2012, p. 83).

Para Barbosa e Horn (2001, p. 67)

> É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disso, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte.

A organização do espaço, do tempo e dos materiais pressupõe, portanto, não apenas uma leitura individual de cada criança, mas também uma leitura do grupo, de suas necessidades e interesses de modo que sejamos capazes de pensar no estabelecimento de uma sequência básica de atividades, ampliando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

5.2. Autonomia, participação e envolvimento das crianças na organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar

Este código abrange o envolvimento das crianças no planejamento, nas sugestões e decisões sobre a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar; os direitos de escolha e protagonismo, bem como as descobertas, experimentações e investigações construídas na relação com seus pares e com adultos.

5.2.1. Envolvimento das crianças nas sugestões e decisões sobre a organização do ambiente educativo

As crianças se envolvem em diferentes atividades ao longo de toda a manhã. Nas palavras de Dona Raquel, no que se refere ao espaço do refeitório – e as atividades ali realizadas, por exemplo, o envolvimento/engajamento e a participação das crianças dá-se no modo como elas decidem onde e com quem querem sentar, o que e a quantidade que desejam comer, além de participar da preparação de alimentos, como do bolo e de outras receitas, na construção de instrumentais de orientação sobre o uso do espaço, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e o senso de responsabilidade que envolve o ato de se alimentar.

Na Biblioteca, as crianças ajudam a reorganizar o espaço dando sugestões de alterações, se envolvendo nas decisões sobre sua organização, construindo um sentimento de pertencimento e valorização, desenvolvendo a autonomia a partir de uma participação ativa nas decisões.

A participação das crianças na organização do ambiente educativo se constitui como um direito. Seja na organização da sala referência, na exposição das produções, na escolha de propostas, e das pesquisas, é importante que as crianças se sintam pertencentes ao espaço (Prof. José). Para a Profa. Ana Paula, "*Quando a gente constrói os espaços com elas, vão surgindo outras ideias. O que a gente pode acrescentar naquele espaço?* Elas mesmas vão nos dando sugestões". Por isso, as crianças são convidadas a contribuir com ideias e expressar suas preferências.

> "Quando o professor convida as crianças a participar da organização do ambiente, ele está favorecendo o desenvolvimento da autonomia da criança, seus interesses... O professor faz com que as crianças se sintam parte do processo, faz com que elas se sintam importantes nesse processo" (Profa. Isaura – grifos nossos).

Ao construir espaços de escuta atenta e respeitosa, nas rodas de conversas, e oportunizar o envolvimento das crianças nas decisões sobre a organização do ambiente educativo, as/os professoras/es promovem e fortalecem o desenvolvimento da autonomia e agência das crianças.

Para a Profa. Camila, nas rodas de conversas, e na observação atenta dos registros dos interesses das crianças, emergem sugestões e indicações de organização da sala, dos espaços e para a seleção dos materiais. As crianças dão indicações, sugestões para a construção de espaços, selecionam materiais, demonstrando seus interesses e necessidades.

> "Se não tivermos a participação delas fica sem sentido. *É fundamental que elas estejam presentes, se envolvam, experimentem aquele novo espaço, deem sugestões do que pode ser acrescentado, modificado* [...]" (Profa. Ana Paula – grifos nossos).

É preciso destacar que há contextos nas salas referência que são propostas permanentes, como o espaço de leitura, escrita, desenho e o espaço dos jogos. Esses espaços estão, inclusive, descritos na Proposta Pedagógica da Instituição. Além disso, a dinâmica do grupo possibilita que outros espaços – internos ou externos, possam ser organizados a partir de demandas e interesses das crianças.

O cotidiano das salas, a organização das crianças em agrupamentos e a distribuição das tarefas favorece a participação das crianças. Apesar disso, como nos lembra a Profa. Ana Paula, a garantia do direito a participação é um desafio.

> "*Quando é que de fato elas escolheram aquilo que está disposto? E como aquilo está disposto?* Como é que as crianças verdadeiramente conseguiram estar ali naquele planejamento? Porque para eu colocar qualquer material ou para eu fazer qualquer agrupamento, eu planejei! Ou ele está no papel ou ele foi planejado mentalmente.
>
> *O grande desafio é a gente colocar as crianças ali*. E não levar as crianças só depois que aquilo está feito, e aí eu digo para as crianças o que vai acontecer.
>
> Porque, às vezes eu falo planejamento participativo, mas é um planejamento mais de "*Deixa eu dizer para elas o que vai acontecer na rotina*".
>
> *Ou eu ouço as crianças e o que elas pensam sobre, e a partir dali eu planejo!* Eu acho que aqui é a chave!" (Profa. Ana Paula – grifos nossos)

A provocação da Profa Ana Paula nos leva a pensar sobre o envolvimento e a participação das crianças no planejamento, e nas sugestões e decisões sobre a organização das atividades e dos contextos. Afinal, as crianças participam do planejamento das atividades e organização dos contextos? A escuta dos seus gostos, preferências e interesses são levados em conta no momento do planejamento das atividades e contextos?

> como formadora, o que eu digo é que a gente é convidado a fazer isso. Eu não vou te dizer que sempre a gente garante isso, que é uma certeza. Porque, muitas vezes, a gente pensa que está atendendo aos anseios das crianças, mas é o nosso anseio que está sendo atendido (Profa. Ana Paula – grifos nossos).
>
> "A gente escuta de forma bastante atenta aquilo que é dito pelas crianças. Eu já trabalhei várias vezes propostas que sugiram das crianças. "*Professora, por que a gente não pode colocar isso no seu próximo planejamento?"* (Profa. Isabel – grifos nossos)

Como pode ser observado, pensar a participação das crianças na organização do ambiente educativo é um desafio e exige o seu reconhecimento como sujeito potente e capaz, que expressa suas opiniões, compartilha ideias, faz escolhas, toma decisões, descobre, experimenta e investiga.

5.2.2. Oportunidades de descobertas, experimentações e investigação

As crianças querem fazer, saber, investigar e descobrir sons, palavras, querem compartilhar suas experiências, seus gostos, suas opiniões... Mas, afinal, *as* descobertas, experimentações e investigações feitas nesse cotidiano das salas, são construídas a partir de motivações e interesses das próprias crianças? Como esse impulso para a investigação, essas indicações que elas dão sobre o que querem aprender de forma mais aprofundada, integra a organização do planejamento e as atividades do grupo*?* A Profa. Camila nos dá um exemplo sobre o modo como isso acontece.

> Eu vou dar um exemplo de uma vivência que eu tive no Grupo III. Não esse ano, acho que foi em 2019 [...]
>
> A gente organizou uma mesa: colocamos lupa, colocamos um jarrinho de flores e uns livros. A turma da manhã chegou! Quando elas chegaram nesse ambiente, elas ficaram livres. Nos primeiros dias elas ficam mais livres para analisarmos justamente essas investigações. As crianças da manhã chegaram, pegaram a lupa e foram observar as flores. Cada uma pegou e ficou observando e ali foram dialogando.
>
> *A turma da tarde já foi ao contrário. Elas pegaram a lupa, elas esqueceram que aquele espaço que estava organizado e foram olhar o olho dos colegas, a boca dos colegas, o cabelo dos colegas... A turma da manhã investigou flores. Fizemos até um livro sobre as flores. Já a turma da tarde trabalhou sobre o corpo humano*. Foram pesquisas que surgiram a partir desse olhar, no mesmo espaço. Isso não quer dizer que aquele mesmo espaço ele vai proporcionar a mesma pesquisa para as duas turmas.
>
> *É o mesmo espaço, mas as pesquisas são totalmente diferentes. São interesses bastante diferentes. Se a gente pensar na faixa etária, é a mesma faixa etária. São crianças de cinco anos. São meninos e meninas que têm interesses diferentes"* (Profa. Camila – grifos nossos).

A organização do ambiente educativo exerce influência nos processos de descoberta, experimentação e investigação das crianças e nas oportunidades de exploração oferecidas à elas. Por isso, oferecer um espaço com materiais que estimulem o desenvolvimento da curiosidade e da imaginação, como fez a Profa. Camila, permite que as crianças possam observar e escolher o que desejam explorar a partir de suas curiosidades e interesses individuais ou coletivos. Nesse contexto, é

possível observar ainda como os diálogos e a partilha de observações e descobertas contribui com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças.

> "Eu acho que os materiais precisam ser os grandes convites para a investigação. Primeiro, por quê? Para escolher os materiais e pensar em como eles vão estar dispostos esteticamente para convidar a criança para uma investigação, ele passa por um processo formativo profundo do educador.
>
> Mas eles precisam emergir de um desejo das crianças. Eu acho que essa vontade da criança, que talvez seja o lugar mais difícil do professor enxergar... Existem duas coisas. Eu converso muito com as meninas. *Existe o interesse e existe uma necessidade. Um direito de aprendizagem! Então, precisa ter um equilíbrio entre o que as crianças desejam investigar e o que elas têm direito de aprender*. Então, eu acho que essa organização desse material precisa emergir daí" (Profa. Ana Paula – grifos nossos).

As questões e interrogações que surgem no cotidiano das atividades podem dar origem a investigações realizadas pelo grupo de crianças. Como nos chama atenção o Prof. José,

> "Surgem muitas investigações. E elas aparecem das maneiras mais aleatórias possíveis. Como a pesquisa dos sapatos, da Professora Isabel. Era uma pesquisa totalmente diferente do que se tomou, diferente daquele rumo. Normalmente, na minha área, as pesquisas aparecem quando são atividades ao ar livre. A gente já fez pesquisa sobre as formigas, pesquisa sobre os dinossauros... "Se existiu, se existe algum da pegada." A gente já fez pesquisa da pegada.
>
> [...] a gente trata essas pesquisas com bastante importância, afinal, é algo que vai além do nosso pensamento, vêm das crianças [...]".

Apesar de ser bastante comum o interesse das crianças em realizar pesquisas, algumas delas acabam não sendo desenvolvidas, como chama a atenção a Profa. Isabel.

> fica uma ou duas sem ser desenvolvida, porque surgem outras investigações e aí não conseguimos dar conta de todas. Lembro-me que o Grupo III tinha a Casa da Natureza. Não demos conta, porque surgiram outras investigações, num momento de roda do diálogo mesmo, com as crianças.

São as crianças que determinam a continuidade ou não das propostas. É o interesse delas ou não que determina a construção das propostas e a organização dos contextos. A medida que vão surgindo outros interesses, outras investigações, o espaço também vai sendo modificado. Nesse contexto, além de acompanhar a construção das propostas e dos contextos, as/os professoras/es vão "[...] negociando a construção dessas alterações. "É muito espontâneo. Esses novos contextos que as crianças sugerem planejar não é algo que pode ser planejado, não é nada planejado pela professora. É uma construção cotidiana" (Profa. Isabel – grifos nossos). E acrescenta,

> "As crianças têm toda essa liberdade de estar indo, voltando... de falar, de se expressar, de experimentar, de dizer também que não quer participar, fazer, que não gostou daquela proposta, que não foi legal. Porque pode acontecer. E acontece, é normal. Às vezes não dá certo. A gente tem essa liberdade (Profa. Isabel – grifos nossos).

A Profa. Ana Paula nos chama atenção para o modo como, ao longo dos anos, o modo de planejar a organização das atividades com as crianças foi se modificando.

> *"A gente fazia um projeto com começo, com meio e fim. Tinha um dia da culminância, a hora marcada, o local e os convidados... como se fosse mesmo um planejamento de uma festa*. A gente já tinha separado até por semana, como cada atividade iria acontecer. Hoje, a gente está vivendo a experiência, a gente está engatinhando nisso. *A gente pega um objeto para investigar*. Por exemplo, sobre os calçados. E *é nos nossos registros onde a gente vai olhar para a sala e para as crianças*. É isso que vai fazer os encaminhamentos. Então, hoje, a gente não tem um dia que se encerre" (Profa. Ana Paula – grifos nossos).

A observação, os registros, a documentação e o planejamento da ação educativa - inicialmente estruturado através de um mapa conceitual, vai sendo adaptado conforme as crianças vão habitando os espaços da sala, e a Escola, ao mesmo tempo em que possibilita que os interesses e os desejos das crianças possam ser incorporados ao planejamento cotidiano das atividades do grupo, reorientando a organização dos espaços, tempos, materiais e as interações, potencializando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas às crianças.

5.3 Documentação Pedagógica e planejamento da ação educativa na Pré-Escola

Este código abrange as relações entre observação, registro, documentação e o planejamento da ação educativa na Pré-Escola; além disso, busca discutir o processo de reorganização do ambiente educativo a partir do uso de observáveis, evidenciando as relações entre autoridade e hierarquia.

5.3.1 As relações entre observação, registro, documentação e o planejamento da ação educativa na Pré-Escola

A documentação pedagógica ocupa um lugar fundamental no planejamento da ação educativa na Pré-Escola, uma vez que se apresenta não apenas como registro das atividades, mas como ferramenta para reflexão e planejamento do trabalho na Escola, reforçando a ideia de ciclo continuo de observação, registro e reorganização das ações, reafirmando a importância da autoavaliação e a necessidade de transformação da prática pedagógica a partir dos interesses, necessidades, desejos e da participação das crianças.

As Profas. Camila e Isabel destacam o modo como os registros das necessidades e interesses manifestados cotidianamente pelas crianças (re)orientam a organização do planejamento da ação pedagógica.

> "antes de começar o planejamento, a gente geralmente faz isso: Olha os registros! Eu falo por mim. *Ao olhar o registro, observo o que foi que eu anotei, o que foi que as crianças me falaram na semana*. Eu construo um texto antes de iniciar o planejamento!
>
> Para *atender os desejos e gostos das crianças*, eu vejo que está nos registros, na documentação... seja o *registro escrito, seja o registro fotográfico, seja o registro através de vídeo*, eles são primordiais para que esse planejamento aconteça atendendo as necessidades das crianças" (Profa. Camila – grifos nossos).
>
> **"**A gente tem horários disponíveis durante toda a semana para construir a documentação, horários também de aulas extras. Quando o Prof. Ricardo entra, por exemplo, ou quando o Prof. José entra. *Eu busco sempre, e tenho comigo, ouvir as crianças para pensar nessa organização e na reorganização das propostas*. Eu gosto muito de gravar também, porque às vezes *a gente não dá conta de tudo*. Eu gosto muito de gravar! É uma das ações que eu mais faço! É a partir das gravações que eu faço essa documentação nas horas extras. *E volto a elas nos momentos de planejamento com as crianças. As falas das crianças, as curiosidades*, o que surge, é feito um texto também. É feito outro texto dentro do planejamento para que possamos *projetar algumas propostas que são curiosidade das crianças*, o que elas querem fazer" (Profa. Isabel – grifos nossos).

Revisitar o que as crianças disseram e fizeram, a partir dos registros escritos, das fotografias e/ou vídeos, ajuda a perceber o que desperta seu interesse, possibilitando a construção de um planejamento capaz de traduzir o compromisso em garantir a participação das crianças na organização do ambiente educativo, ampliando e modificando suas propostas de planejamento. Nas palavras da Profa. Ana Paula,

> O planejamento começa com a *leitura dos registros. As escolhas precisam nascer dali, daquilo que eu escrevi*. Quando eu faço isso, é para garantir um *espaço de releitura da própria prática*. Porque, talvez, se eu não garanto esse espaço, no dia a dia da Escola, esse momento não vai acontecer (grifos nossos).

A reflexão sobre os registros possibilita que os professores possam rever e questionar suas práticas, buscando perceber o modo como as crianças se envolvem nas atividades. Esse processo de reflexão sobre a prática impacta nas escolhas e no modo de pensar a organização do ambiente educativo.

O trabalho com documentação exige um olhar cuidadoso, e uma escuta e observação atentas ao que o grupo de crianças, e cada criança individualmente, dizem e fazem. Ouvir as crianças exige sensibilidade, e um olhar respeitoso para as suas singularidades. Do contrário, como afirma a Profa. Isaura, "[...] a gente termina fazendo um texto, uma documentação em que a criança não aparece, quando ela deveria ser o foco".

Apesar disso, como nos lembra a Profa. Ana Paula, "Tem dias que a gente vai estar super sensível para escutar tudo e conseguir mesmo travar esse diálogo com as crianças, mas tem dias que elas vão estar gritando no nosso ouvido, e a gente não vai dar conta" (grifos nossos).

Um aspecto importante apontado pelo Prof. José refere-se à função que a documentação pedagógica ocupa no processo de partilha com os pais e as famílias, mas, sobretudo, com as crianças para que elas possam perceber os processos vivenciados na Escola.

> "A documentação pedagógica é importantíssima, porque ela vai além das gavetas da Escola, ela vai além dos espaços de compartilhamento com os pais. Ela serve como *referência para que a criança entenda o processo que ela está vivendo*. Quando, através de uma referência, de uma fotografia tirada no primeiro bimestre e eu ofereço a ela no segundo semester, a criança consegue ver a desenvolvimento dela, isso é importantíssimo. Poucas Escolas

> trabalham com a questão da documentação pedagógica para os pais. E pouquíssimos trabalham para a documentação para a própria criança" (Prof. José – grifos nossos).

O trabalho com documentação, como ressalta o Prof. José, até então era apresentado apenas aos pais. "Hoje, antes d'gente trazer o relatório final para os pais, na reunião de encerramento do ano, a gente apresenta para as crianças, que são as mais interessadas." (grifos nossos).

A partir dos registros é possível identificar a necessidade de mudança, de reorganização da ação e o modo como, não apenas as/os professoras/es, mas também as crianças, tomam consciência/percebem e refletem sobre daquilo que elas fazem cotidianamente e reorienta o modo de pensar a organização das atividades.

> através dos vídeos, por exemplo, que eu consigo analisar os pontos que preciso melhorar, onde eu preciso focar mais... é através dos registros - escritos, fotográficos e video. A apresentação do vídeo, por exemplo, além de me fazer rever a minha proposta, faz com que as crianças revejam o desempenho delas nas atividades. Eu digo por experiência, principalmente na parte dos desenhos. Um desenho que é feito no início do ano, no segundo semestre, ele está totalmente diferente, fica melhor normalmente.

Olhar para si, para o grupo, registrar e refletir sobre as ações e propostas, dar atenção as necessidades e interesses das crianças, constituem ações fundamentais para pensar o planejamento da ação educativa. Esse olhar para si está presente também na fala da Profa. Ana Paula.

> "No ano passado, eu senti, eu até acho que isso talvez resulte de um amadurecimento também como a pessoa responsável pela formação, de *olhar para o nosso próprio cotidiano, de pegar nossos registros, de pegar nossos relatórios, de pegar nossos planejamentos e olhar junto para aquilo que a própria Escola está produzindo*. O que nós, como *autores de uma prática*, o que a gente está fazendo? Olhar para os nossos elementos!
>
> Tantas vezes eu corri atrás de planejamento de outras escolas, de registro e eu não enxergava que o nosso material era o lugar de estudo. Do ano passado para cá, a gente tem feito muito isso. Eu também consegui enxergar, depois de ler sobre aquilo que eu tinha vivido com as professoras, que isso também é fruto do meu amadurecimento profissional. Colocar aqui como olhar para si. É, esse olhar para si, e ver que o que a gente faz é tão bacana quanto o que as outras Escolas fazem" (Grifos nossos).

A documentação pedagógica emerge, portanto, como esse "lugar de encontro e de reencontro" (Profa. Ana Paula), como ponto de reflexão e busca por transformação da prática educativa. Ela permite que as/os professoras/es possam olhar para os seus percursos formativos e construir sentidos e significados partilhados, tanto com outros professores, como com as crianças e suas famílias, sobre as experiências vividas na Escola.

5.3.2. (Re)organização do ambiente educativo a partir de observáveis: planejamento, autoridade e hierarquia.

Estar atento, observar as necessidades, interesses e desejos das crianças, intermediar, se nutrir e planejar a ação educativa constituem ações fundamentais para pensar a (re)organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, é importante destacar como a observação atenta e o planejamento das ações possibilita uma ampliação das experiências oportunizadas para as crianças.

Sobre essa necessidade de observar os registros do cotidiano do grupo de crianças, mas também de cada criança individualmente, e planejar a ação educativa, a Profa. Ana Paula informa que sempre orienta as/aos professoras/es que iniciem o planejamento olhando para os registros.

> "*O planejamento, ele sempre inicia com um registro*. Eu oriento que elas *olhem os registros* da semana anterior. Porque, para mim, é uma oportunidade de *olhar para aquilo que foi escrito de forma tridimensional*. Escrito mesmo com palavras, com imagens, olhar para os vídeos... E parar para pensar sobre o que foi feito para poder *fazer as escolhas de continuidade"* (Profa. Ana Paula – grifos nossos).

Os registros, enquanto narrativas pessoais, permitem planejar propostas e intervenções, mas também conhecer de forma mais aprofundada a prática, dialogando e refletindo sobre nossas ações. É esse olhar atento, e reflexivo, para os registros que permite que os professores possam analisar, discutir e planejar as propostas e os contextos, de modo a garantir a continuidade da aprendizagem das crianças. Para a Profa. Ana Paula, é preciso que os registros se transformem em uma documentação pedagógica. Para ela, "*se a documentação não modifica o planejamento, ela não poderá modificar a prática dos professores*".

> É por isso que quando eu oriento, *eu faço uma solicitação*! E entro nas questões mesmo de decisões burocráticas para garantir o processo corporativo. Eu digo para elas que *o*

planejamento começa com a leitura dos registros. As escolhas precisam nascer dali, daquilo que eu escrevi. Quando eu faço isso, é para garantir um espaço de releitura da própria prática. Porque talvez, se eu não garantir esse espaço, no dia a dia da Escola esse momento não vai acontecer. Foi uma decisão forte, mas eu entendi como uma decisão necessária! (Profa. Ana Paula – grifos nossos).

A documentação - análise das observações, as notas e registros escritos, fotos, vídeos das narrativas do cotidiano, a permite que as/os professoras/es possam olhar para a sala referência, e para as crianças, e apoiar a construção de propostas e de contextos, a escolha dos materiais e a organização do grupo.

5.4 A formação de educadores de infância para a transformação do ambiente educativo

A última componente a ser discutida refere-se à formação de educadores e demais agentes educativos e ao modo como as práticas desenvolvidas na Instituição – *lócus* de pesquisa, nos possibilitam pensar a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar. Este código abrange a *formação/trabalho em cooperação* e os *desafios à organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar*.

5.4.1 As oportunidades de formação/trabalho em cooperação

Identificar os aspectos relacionados a formação/trabalho em cooperação, e ao modo como ela aparece nas ações cotidianas das/os professora/es exige um olhar atento às minúcias e às trocas construídas entre as/os professoras/es e os demais agentes educativos em suas ações cotidianas. Ao buscar esses elementos, destacamos as atividades de planejamento coletivo – mapa anual, os diálogos entre as/os professoras/es, a coordenação pedagógica e demais agentes educativos, além das atividades realizadas com os pais e/ou responsáveis.

A elaboração do mapa anual, no contexto do planejamento da ação educativa, a organização das atividades do trabalho por projetos, a escolha dos materiais, as decisões partilhadas nos momentos de reflexão sobre os registros e a documentação do cotidiano do grupo de crianças destacam-se como oportunidades para as/os professoras/es e os demais agentes educativos partilharem os interesses e os desafios, apoiando umas/uns as/aos outras/os.

Esse apoio se faz presente, por exemplo, quando as/os professoras/es planejam ações coletivas, se envolvem nas atividades de projeto – mesmo que estes tenham sido construídos com outras professoras, e partilham momentos de reflexão sobre os registros e a documentação.

Para a Profa. Ana Paula, a formação inicial tem um impacto no modo como as/os professoras/es planejam e organizam o ambiente educativo, as interações criança-criança e criança-adulto, selecionam os materiais, registram e documentam o cotidiano da sala referência e as experiências, descobertas e as investigações das crianças na Escola.

> tem uma diferença das professoras que passaram pela Pedagogia. *A própria formação acadêmica acaba que não conduz muito para essa sensibilidade*, porque eles não estudaram tanto as infâncias quanto as outras professoras na Pedagogia. Então, para eles, esse projeto formativo precisa ser ainda mais profundo para que eles sustentem melhor o modo de trabalhar (Profa. Ana Paula – grifos nossos).

A formação inicial, como aponta a Profa., tem impacto na organização da prática pedagógica dos professores, exigindo um aprofundamento maior no que se refere ao trabalho com as crianças. Por isso, a necessidade de um "*projeto formativo mais profundo*", que possibilite a troca de saberes e a construção de um conhecimento sustentado sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Outro aspecto importante diz ao planejamento construído em articulação com a Profa. Isabel, regente de sala, a Coordenadora Pedagógica - Profa. Ana Paula, e as/os demais professoras/es. Ao se referir a necessidade de articulação das ações e as/os professoras/es, Prof. José afirma que no ano de 2021, em cooperação, as/os professoras/es foram realizadas experiências envolvendo as Áreas de Corpo e Movimento e Música, bem como ações realizadas na Biblioteca. A iniciativa, organizada no ano de 2022, deverá a ser ampliada no ano 2003, e envolverá outros assuntos que "possam ser trabalhados não somente na Sala Referência, mas na rádio e em outros espaços" (Prof. José).

Essa articulação das ações realizadas pelas/os professores e a Coordenação Pedagógica da Instituição é evidenciada ainda pela Profa. Isaura quando nos informa sobre o ponto de partida para pensar a organização das atividades realizadas na Biblioteca. De acordo com a Profa., essas atividades são organizadas não apenas a partir do interesse das crianças, mas também a partir do planejamento da/do professora/or e do diálogo com a Coordenação Pedagógica da Instituição.

Por fim, destacamos o papel das mães, pais e adultos de referência na organização das atividades da Escola, e do grupo de criança com o qual realizamos a pesquisa. A percepção sobre sua participação aparece desde o diálogo com Dona Raquel, quando esta afirma que pais e as famílias participam de todas as atividades propostas pela Instituição, inclusive das decisões sobre a alimentação das crianças.

Essa relação é ampliada, e inclui não apenas a solicitação de materiais (como no caso da argila, destacada pela Profa. Camila e pelo Prof. José), mas também a participação das famílias nas atividades realizadas na sala referência e na Escola com as crianças. Soma-se a isso as oportunidades de diálogo e o acesso a tudo aquilo que as crianças e professoras/es produzem, sejam os desenhos, ou mesmo os registros e/ou a documentação da vida das crianças na Escola.

A ideia de participação se organiza enquanto atividade coletiva de construção de relações de cuidado e educação das crianças, desconstruindo assim a ideia de subordinação. Isso não significa que não haja atividades como reuniões entre mães, pais e outros adultos de referência e educadores, mas mesmo essa atividade é construída de forma a expressar as questões que emergem do cotidiano das crianças.

5.4.2. Desafios à organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar

São muitos os desafios postos a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar no Brasil. Apesar disso, nos centramos aqui nas indicações/pistas dadas pelas/os professoras/es e demais agentes educativos sobre como transformar o ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

Pensar a transformação da Educação Pré-Escolar exige não apenas esforço, mas buscar, como afirma Nóvoa (1995), construir um novo sentido para as práticas de formação de professores. Construir sentido, ao nosso modo de ver, significa retirar a ação educativa do automático e pensar a Escola como espaço vivo, dinâmico e potente e as/os professoras/es e demais agentes educativos como sujeitos capazes de olhar para o que fazem e buscar, na sua própria caminhada, elementos que lhes permita pensar sobre o seu próprio fazer. Parece uma ação simples, mas ela é carregada de significados.

Observar atentamente, dialogar, ouvir com atenção, documentar a vida das crianças na Escola, planejar a ação educativa, avaliar o que fazemos, como fazemos e porque fazemos, talvez nos ajude a perceber o que nos diz a Profa. Ana Paula. Nas suas palavras,

> *quando o outro chega*, automaticamente, a *gente é convidado a olhar para a nossa própria caminhada, para o nosso próprio fazer*. Quando aparece essa fala da Y., desse diálogo com a Profa. Isaura, me faz pensar que a gente está numa caminhada, e o mais bonito de tudo que eu vivo aqui é essa abertura das professoras e dos professores, esse desejo de que *eu quero fazer diferente*. E quando existem essas falhas, essa escuta que não aconteceu, não é de que eu não quero te escutar, é que, nesse momento, eu não consegui te escutar. E aí, *como é que eu faço para me escutar melhor?* (Profa. Ana Paula - grifos nossos)

Ao olhar para a nós mesmos e para as experiências que construímos até aqui, nos defrontamos com um outro desafio para a transformação do ambiente educativo, na Educação Pré-Escolar, qual seja: olhar para aquilo que fazemos, avaliar nossa ação e pensar em como fazer diferente. Ao desafio posto pela Profa. Ana Paula, acrescento um segundo, também evidenciado em sua entrevista, quer seja:

> *À medida que a vida vai se desenvolvendo, muitas vezes é preciso voltar, para poder avançar*. Na hora de desenhar o mapa de atividades, por exemplo, o convite é sempre pensar no *processo de continuidade*. Que, por exemplo, as crianças de 4 anos de idade têm uma história na Escola sobre aquilo que elas viveram na turma de 03 anos. O que eu pego dessas memórias para projetar continuidade? Que eu acho que é um dos maiores desafios.
>
> Porque parece que *a gente tem sempre aquela ansiedade, ou a necessidade de fazer sempre o novo*. E não de renovar aquilo que a gente viveu. Parece que a gente quer negar a nossa história. Os meninos de 04 anos têm uma história na Escola. Imagina os meninos de 05 e 06 anos de idade [...]" (Profa. Ana Paula - grifos nossos).

A Prof. Ana Paula nos faz um convite a voltar, e a buscar em nossas histórias – nas histórias da Sala, do Grupo, da Instituição, elementos que nos permitam avançar e dar sentido ao que fazemos a partir do lugar, das memórias que construímos, das relações com as crianças e com nossos pares. É a partir desse convite que iniciamos nossas considerações finais sobre as entrevistas com as/os professoras/es e demais agentes educativos.

Os dados obtidos a partir das entrevistas evidenciam como as professoras/es e demais agentes educativos constroem e ampliam/potencializam as oportunidades de participação de um grupo de crianças com idades de 05 anos e 11 meses e 06 anos na Pré-Escola. Além disso, anunciam quais os espaços onde as crianças podem exercer o direito à participação, seja na escolha sobre os

materiais com os quais desejam brincar, as atividades que farão no tempo livre, as interações com os pares, mas também perceber como elas se adaptam e respeitam as regras sociais e desenvolvem autoconfiança e competência para participar das decisões sobre a vida do grupo, seja na Sala Referência, no Refeitório, na Biblioteca ou mesmo no Pátio.

A capacidade das crianças de formular, expressar opiniões e participar da tomada de decisões depende muito do contexto, e especialmente da medida em que os professores podem apoiar e contribuem para que essa participação ocorra. Por isso, observar respeitosamente as crianças, oportunizando espaços de escuta atenta e respeitosa, ajuda a entender melhor seus interesses, desejos necessidades, ao mesmo tempo em que permitem encontrar maneiras de ajudá-los a expressar suas opiniões.

As crianças exercem o direito à participação se envolvendo, ou não, nas decisões que afetam suas vidas e a vida do Grupo. Por isso, os princípios democráticos, além de incentivados, devem ser praticados, direcionando a atenção das crianças, fazendo-as se interessar pela participação, de modo a argumentar a favor de seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que as capacita para influenciar situações que dizem respeito a sua vida.

Para que as crianças possam exercer o direito a participação, os processos de escuta não podem se constituir apenas como dispositivos retóricos (Komulainen, 2007), mas prático, a partir da compreensão de que suas vozes desempenham um papel fundamental na tomada de decisões, na expressão de suas ideias, preferências, escolhas sobre as questões que a afetam suas próprias vidas, que, nesse caso, diz respeito a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.

Oferecer oportunidades para que as crianças possam expressar seus pensamentos e opiniões, exercendo o poder de decidi sobre situações do cotidiano e sobre as próprias situações que as envolvem, ao mesmo tempo em que aceitam a responsabilidade por suas próprias ações e pelo ambiente escolar, entendendo e agindo de acordo com os princípios democráticos, participando de diferentes tipos de cooperação e tomada de decisão, não é apenas um direito da criança, mas também "uma necessidade para o desenvolvimento de princípios democráticos e para o seu processo de aprendizagem" (Sheridan e Samuelsson, 2001, p. 169).

Os interesses e necessidades expressos pelas crianças devem fornecer a base para a organização do ambiente educativo e para o planejamento das atividades na Pré-Escola. Apesar disso, decidir – enquanto sinônimo de tomada de decisão, é fazer o que a maioria das crianças quer fazer, ou de quem toma a decisão e em qual contexto ela é feita. Decidir, em muitas situações, tem o significado

de exercer poder, e está relacionado a uma posição de liderança no jogo (Sheridan e Samuelsson, 2001). Nesse contexto, as crianças precisam negociar e argumentar por seus direitos, o que é evidenciado, por exemplo, em um dos episódios, quando uma das crianças negocia o direito de jogar, quem brinca ou não.

No contexto de um ambiente participativo, a escuta da criança não pode se constituir apenas como dispositivo retórico (Komulainen, 2007), mas prático, a partir da compreensão de que suas vozes desempenham um papel fundamental na tomada de decisões, na expressão de suas ideias, preferências, escolhas sobre as questões que afetam suas próprias vidas, nesse caso, a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar (ONU, 1989; Lansdown, 2005).

Ao escutar a voz das crianças, respeitando seus interesses, desejos e necessidades, ampliamos as possibilidades para pensar a organização das atividades significativas, compartilhando com elas as decisões que dizem respeito aos seus cotidianos, o que possibilita a construção de relações onde a figura de autoridade do adulto, a hierarquia e as relação de poder, deixam de determinar quando, e o que, cada criança pode ou não fazer, com quem ou onde cada uma delas pode brincar, dando lugar ao exercício da autonomia, da liberdade, da iniciativa e da livre escolha. Ao mesmo tempo, ajuda as crianças a se sentirem seguras para fazerem escolhas e manifestar suas opiniões, desejos e necessidades (Soares & Tomás, 2004; Clark & Moss, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar recuperar os elementos que nos instigaram a produzir um estudo de caso sobre a formação de educadores de infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar a partir da participação das crianças, nos defrontamos como um desafio, quer seja: construir um ambiente educativo que acolha e valorize as experiências das crianças, seja individual ou coletivamente, garantindo espaços, e tempos, onde elas possam ter garantidas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento através de interações, brincadeiras, da construção de relações pautadas no diálogo, na escuta, na participação, na exploração do mundo físico e natural, e no respeito aos seus interesses, desejos e necessidades das crianças.

Soma-se a isso o desafio de olhar para o trabalho realizado por professoras/es e demais agentes educativos de uma Instituição de Educação Pré-Escolar buscando perceber as oportunidades de participação oferecidas as crianças, e como a escuta dos seus interesses, necessidades e desejos passam a integrar o planejamento de suas ações cotidianas, ao mesmo tempo em que reconhece que a organização das rotinas escolares pelos adultos determina – organiza e controla, em larga medida, os tempos, os espaços e, até mesmo os materiais, com os quais as crianças podem interagir e brincar, o que acaba limitando as possibilidades de participação das crianças, uma vez acabam criando, como afirma Barbosa (2006, p. 60), "um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dão o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo".

Apesar desse sentimento de pertencimento, ao qual se refere Barbosa (2006), a organização do tempo, do espaço, dos materais e das rotinas das Instituições de Educação Infantil acaba revelando uma lógica de disciplinamento (Faria, 2014), onde o adulto decide o que, quando e como a criança deve aprender, brincar ou até mesmo se movimentar, colocando a criança em um lugar de passividade, ao mesmo tempo em que ignora que ela é sujeito de direitos, capaz de opinar, negociar, criar e recriar regras – subordinando as ordens dos adultos, participando das decisões que interferem na sua vida (Corsaro, 2018; Moss, 2021).

Contraditoriamente a essa lógica, evidenciamos ao longo de toda a pesquisa, seja nas atividades de observação, registro e documentação, apresentadas a partir dos Episódios e Cenas, seja nas entrevistas com as/os professoras/es e demais agentes educativos, como as crianças participantes da pesquisa experimentam um nível mais alto de participação e uma maior oportunidade de exercer influência nas decisões sobre suas vidas. Seja na brincadeira, e/ou nas atividades de

Trabalho Projetos, as crianças exercem o direito a participação e são vistas como atores sociais competentes. Sua participação diz respeito à escolha e a tomada de decisão sobre como, onde e com quem brincar, seja nas atividades e brincadeiras iniciadas por elas mesmas, ou por outras crianças, influenciando as rotinas e o modo como as atividades são planejadas pelos professores.

Na brincadeira as crianças tomam iniciativas, consultam umas as outras, exercendo influência, poder e decisão sobre o que, como, onde e com querem brincar, criando e fazendo não somente o que a maioria quer fazer, ou seguindo as orientações dos adultos, mas imprimindo seus interesses, desejos e necessidades, participando em igualdade de condições, ao mesmo tempo em que discutem e negociação essa participação dentro dos limites e das regras da Pré-Escola.

Ao brincar, as crianças exploram o mundo dos objetos, da natureza e da cultura, tomando decisões, expressando sentimentos e valores, ao mesmo tempo em que ampliam o desenvolvimento da atenção, da memória, da criatividade, da imaginação, o conhecimento de si própria e do outro, evidenciando os modos pelos quais interpretam, representam e agem – de modo intencional e consciente, sobre o mundo que as rodeia (Brasil, 1996; 1998; 2010; Borba, 2007; Kishimoto, 2010; Elkonin, 1987).

A observação das atividades de Trabalho por Projetos evidenciam como as/os professores valorizam as ideias das crianças, sua participação nas escolhas e decisões sobre a organização do ambiente educativo nas diversas etapas dos Projetos e a autonomia na divisão das tarefas necessárias a finalização das atividades do Projeto dos Sapatos, na escolha dos nomes dos sapatos, nas decisões sobre como e com quem desejam brincar, bem como também nas ações relacionadas a receita do bolo – escrever a receita, pesar os ingredientes, levar o bolo ao forno, dentre outras.

Nas atividades de Trabalho por Projetos as crianças dão opiniões e tomar decisões sobre a organização das atividades, tanto individual, como coletivamente. É por meio desse conjunto de atividades que as crianças criam, reinventam, reproduzem e se apropriam do mundo que as cerca, reinterpretando as normas adultas, negociando significados e construindo espaços livres de controle adulto, ao mesmo tempo em que constroem relações de igualdade entre si, e fortalecem o sendo de pertencimento ao grupo (Corsaro, 2018).

Esse exercício da democracia exige que as atividades oferecidas as crianças lhes permitam exercer influência sobre o seu conteúdo, sobre as atividades e o ambiente físico onde elas acontecem, seja na Sala Referência, na Biblioteca, no Refeitório ou mesmo no Pátio. Nesse contexto, cabe aos professores garantir espaços e tempos para que as crianças possam expressar suas opiniões e ideias,

desenvolvendo habilidades para argumentar a favor de seus pontos de vistas, se envolver em processos democráticos e influenciando ativamente seu próprio processo de aprendizagem. Somente é possível garantir a participação das crianças se os professores conhecerem seus direitos (Woodhead, 1998; Woodhead, 2006; Woodhead e Martin, 2006).

A participação das crianças impõe-se, nos contextos participativos, como um mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças (Fernandes, 2009). No entanto, cabe ressaltar que "participação não significa fazer tudo, não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças" (Tomás, 2006, p. 54).

A construção de um ambiente participativo implica uma reconstrução da imagem de criança como sujeito competente, ativa, produtora de cultura e capaz de tomar decisões nas coisas que lhe dizem respeito (Corsaro, 2011; Malaguzi, 1994; Sarmento, 2011). Este reconhecimento desloca a visão tradicional da criança como "aluno em formação" para uma perspectiva participativa, onde a criança é co-construtora da experiência pedagógica.

A consideração e o respeito aos direitos das crianças exigem que os adultos organizem espaços e tempos abertos à escuta e ao diálogo sobre seus desejos, vontades e necessidades, permitindo e apoiando as crianças em decisões e possibilitando que elas possam experimentar a liberdade, sem que sejam interrompidas pela rotina cotidiana e pelas atividades planejadas pelas/os professoras/es (Pramling *et al.*, 1995).

É preciso garantir, desde a Pré-Escola, que as crianças possam desenvolver a capacidade e a disposição para exercer sua influência, tendo suas opiniões, desejos e interesses respeitados. Como afirmam Sheridan e Samuelsson (2001, p. 173), "A história já provou que *os valores da democracia nunca devem ser considerados garantidos*; eles devem ser continuamente reforçados e mantidos vivos na sociedade, assim como na educação" (grifos nossos).

Ampliar os espaços de participação e envolvimento das crianças em projetos significativos, contribui para mudar o modo como essa participação terá impactos na vida adulta. Para tanto, faz-se necessária a defesa de uma concepção de docência centrada na escuta, na observação atenta, na responsividade e na construção partilhada do conhecimento. Essa visão está em consonância com a pedagogia da infância e com as propostas de autores como Oliveira-Formosinho (2009), que veem o educador como investigador e coautor do processo educativo.

A participação das crianças na organização do ambiente educativo se constitui como um desafio a ser enfrentado por professoras/es e demais agentes educativos, de modo a não perpetuar relações hierárquicas verticalizadas, histórica e culturalmente institucionalizadas, e as estruturas de poder das instituições escolares.

Esta tese contribui para sustentar a defesa de uma Pedagogia Participativa na Educação Infantil, ancorada nos direitos da criança, na escuta como base da ação docente, e na construção de ambientes educativos mais sensíveis, democráticos e co-construídos, reafirmando a participação como princípio ético e político fundamental para o aprofundamento da dimensão democrática da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que reforça o seu compromisso com os direitos humanos e com a cidadania desde a infância.

As considerações apontadas aqui somente terão implicações na política educativa e na formação de educadores – seja inicial ou continuada, se os princípios da democracia participativa forem incorporados na formulação de políticas e projetos, de modo a garantir que as crianças tenham lugar nas decisões sobre aquilo que lhes afetam, tanto a nível individual, como coletivo, ampliando os espaços de participação, promoção da autonomia.

No âmbito da formação inicial de professores, evidenciamos a necessidade de apoiar os profissionais a desenvolverem práticas de qualidade para promover a participação e envolvimento das crianças. Para tanto, faz-se necessário incorporar a dimensão da participação enquanto elemento do currículo, garantindo espaço para reflexões sobre os direitos das crianças e sobre as relações de poder que imperam na relação do adulto sobre as decisões das crianças.

Consideradas essas questões, apontamos algumas limitações e direcionamentos oferecidos pelo trabalho para a realização pesquisas futuras, apresentando eixos gerais que podem orientar a proposições de trabalhos posteriores, quais sejam: 1. Ouvir as crianças, e não apenas coletar dados sobre elas; 2. Qualificar os professores, a partir da formação continuada, de modo a repensar as estratégias para ampliar as oportunidades de participação das crianças participar, incentivando-as a expressar suas opiniões, interesses e desejos, apoiando-as a serem autônomas, sem ignorar ou violar suas sugestões, inserindo-as nas discussões, nos planejamentos e na organização do ambiente educativo; e, 3. Investigar as mudanças na participação das crianças na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das reflexões construídas ao longo da investigação, apontamos três eixos principais que podem orientar a construção de um Programa de Formação com vistas a transformação do

ambiente educativo na Educação Pré-Escolar, quais sejam: **EIXO 1 - Reflexão sobre o quotidiano pedagógico**, a partir da observação, documentação e análise conjunta das práticas com as crianças; **EIXO 2 - Reorganização dos ambientes educativos com a participação das crianças, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista das suas aprendizagens**; e, **EIXO 3 - Trabalho colaborativo entre profissionais**, promovendo uma cultura de cooperação, análise partilhada de problemas e corresponsabilização pela qualidade pedagógica.

Espera-se que este estudo contribua para a formação e desenvolvimento profissional de professores, de modo a oferecer elementos para pensar a organização de um ambiente educativo de qualidade para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, A. A. (2011). *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, SP]. Campinas – São Paulo. https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/849490

Agostinho, K. A. (2020). A Docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças. *Revista Espaço Pedagógico*, *27*(2), 375-388.

Agostinho, K. A. (2010). *Formas de Participação das Crianças na Educação Infantil*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Braga. https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/07888ac5-d0c7-4a11-8497-8dfee79e8919

Akotirene, C. (2019). *O que é interseccionalidade?* Pólen Livros.

Alves, V. A. (2023). *A Participação da Criança na Educação Infantil: Um Direito que Humaniza*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del-Rei]. São João Del-Rei. https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/A_participao_da_criana_na_Educao_Infantil_um_direito_que_humaniza%20(4).pdf

Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1999). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa* (2a ed.). Pioneira.

André, M. (2013). O Que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, *22*(40), 95-103.

Araújo, E. S. (2003). *Da Formação e do Formar-Se: A Atividade de Aprendizagem Docente em uma Escola Pública*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. São Paulo. SP.

Artur, A., & Magalhães, C. (2017). *Documentar a Aprendizagem para Avaliar e Comunicar*. In Costa, S. A., & Mello, S. A. (Orgs.), *Teoria Histórico-Cultural na Educação de Infância: Conversando com Professoras e Professores* (pp. 231–242). Curitiba: CRV.

Barberini, A. (2015). *Pedagogia da Comida*: Cultura, Ética, Estética e Aprendizagem nos Processos da Alimentação das Crianças na Escola de Educação Infantil. [Trabalho de Conclusão do Curso, Universidade Federal da Fronteira Sul]. Erechim. https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/508/1/BARBERINI.PDF

Barbosa, M. C. S. (2009). Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. *Práticas cotidianas na educação infantil-bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.* MEC/SEB/UFRGS.

Barbosa, M. C. S., & Horn, M. D. G. S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In Craidy, C., & Kaercher, G. E. (Orgs). *Educação Infantil: pra que te quero?* (pp. 67-79). Artmed Editora.

Barbosa, M. C. S. (2009). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Artmed Editora.

Barbosa, M. C. (2013). *O tempo da vida quotidiana na educação infantil*. *Infância na Europa: Explorando os temas, celebrando a diversidade*, 25, 6–7.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (Trad. L. A. Reto & A. Pinheiro). Edições 70.

Barros, M. (2008). Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros. Editora Planeta Terra do Brasil.

Bastos, L. F. M. D. (2014). *A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Natal - Rio Grande do Norte. https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010573.pdf

Bertonceli, M. (2016). *A roda de conversa na educação infantil: Análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Francisco Beltrão, PR. https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3220/5/marcia%20b.%202017.pdf

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (Coleção Ciências da Educação). Porto, Portugal: Porto Editora.

Borba, A. M. (2007). *A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil*. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, (44), 12–14.

Borba, A. M. (2006). *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In Brasil, MEC/SEB, *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Bozhovich, L. I. (1976). *Situación social del desarrollo del niño*. In L. I. Bozhovich, *La personalidad y su formación en la edad infantil* (pp. 115–144). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bozhovich, L. I. (2009). The Social Situation of Child Development. *Journal of Russian & East European Psychology*, *47*(4), 59–86.

Bozhovich, L., & Marília D. H. G. T. (2023). A situação social do desenvolvimento infantil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, *15*(1), 612–638.

Brasil. (1990, 21 de novembro). *Decreto nº 99.710 – Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)*. Ministério da Educação.

Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil. (2009a). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brasil. (2009b). *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brasil. (2012, 12 de dezembro). *Resolução nº 466 – Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Ministério da Saúde.

Brasil. (2015). *Contribuição para a política nacional: A avaliação em educação infantil a partir da avaliação em contexto*. Curitiba, PR: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), Imprensa UFPR.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br

Brasil. (2018, 22 de março). *Resolução nº 580 – Dispõe sobre diretrizes e normas para pesquisas no âmbito da saúde*. https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso580.pdf

Brasil. (2019, 4 de julho). *Parecer CNE/CEB nº 7/2019 – Altera a Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018*. Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2020, 9 de maio). *Orientações para condução de pesquisas e atividades dos CEP durante a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19)*. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMASRESOLUCOES/SEI_MS_-_0014765796_-_Comunicado.pdf

Brasil. Ministério da Saúde. (2023). *Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19)*. https://covid.saude.gov.br/

Brecht, B. (2000). Poemas (1913-1956). Seleção de Tradução de Paulo César de Souza. Editora 34.

Campos, M. M., & Rosemberg, F. (2009). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Canton, K., & Schiller, L. (2010). *Moda: Uma história para crianças* (2a. reimpressão). Editora Companhia das Letrinhas.

Carvalho, M. C. (2003). Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In M. C. R. Ferreira (Org.), *Os fazeres na educação infantil* (6ª ed.). Cortez.

Carvalho, M. C., & Rubiano, M. R. B. (2001). Organização dos espaços em instituições pré-escolares. In Z. M. Oliveira (Org.), *Educação infantil*: Muitos olhares (5ª ed.). Cortez.

Castro, M. G. B. (2010). *O direito à participação no processo educativo: O que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da Educação Infantil*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense]. Niterói, RJ. https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/11923/Tese%20educa%c3%a7%c3%a3o%20O%20direito%20da%20crian%c3%a7a%20%c3%a0%20participa%c3%a7%c3%a3o%20no%20processo%20educativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, *175*(6), 489–505.

Clark, A., & Moss, P. (with National Children's Bureau & Joseph Rowntree Foundation). (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach* (Reprint). National Children's Bureau.

Cohn, C. (2021). *Antropologia da Criança*. Zahar.

Colasanto, C. A. (2014). *Avaliação na Educação Infantil: a participação da criança.* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. São Paulo, SP. https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9802/1/Tese_finalCOLASANTO.pdf

Conselho Nacional de Saúde (Brasil). (1996, *10 de outubro*). *Resolução nº 196.* Diário Oficial da União. http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc

Conselho Nacional de Saúde (Brasil). (2016, 7 de abril). Resolução nº 510. Diário Oficial da União. https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Artmed.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4a ed). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, *35*(2), 236–264.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Artmed.

Dal Soto, D. V. (2014). *O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: Investigando com as crianças da Pré-Escola*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Santa Maria, RS. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11985/DIS_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_%202014_DAL%20SOTO_DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Davydov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psiquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Ed. Progresso.

Davydov, V. V. (1984). Problemas do ensino desenvolvimental – A experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. *Soviet Education*, 30(8), 3-97.

Delgado, A. C. C., Mota, M. R. A., & Alburquerque, S. S. (Orgs.). (2021). *Tempo & Lugares das infâncias: Educação Infantil em debate*. Instituto Popular de Porto Alegre (IPPOA).

Delijeva, G., & Ozola, A. (2023). Teacher's perspectives on promoting children's participation in early childhood education. *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, *2*, 56–69.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, *6*(2), 80–88.

Denzin, N., K. & Lincoln, Y. S. (Orgs). (2000). *Handbook of qualitative research*. 2 Ed. Sage Publications.

Duarte, E. R. (2015). Pesquisas com crianças: Desafios metodológicos e éticos na análise de artefatos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 25–45.

Duarte, N. (2006). "Vamos brincar de alienação?" A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.), *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 89–97). Xamã.

Edwards, C., Forman, G., & Gandini, L. (1999). *As Cem Linguagens da Criança (Vol. 1)*. Artes Médicas.

Elkonin, D. B. (2012). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*, *43*, 149–172.

Elkonin, D. B. (1969). Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein, & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicología* (pp. 493–503). Grijalbo.

Elkonin, D. B. (1987a). Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar. In V. Davídov & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progresso.

Elkonin, D. B. (1987b). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In L. S. Vygotski, A. R. Luria, & A. N. Leóntiev, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)* (pp. 104–124). Progreso.

Evaristo, C. (2016). *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Malê, 2016.

Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73–90.

Faria, A. L. G. (2014). *A criança, o adulto e a Educação Infantil*: relações de poder. Edições Leitura Crítica.

Ferreira, E. M. (2012). *"Você parece criança!" os espaços de participação das crianças nas práticas educativas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados]. https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/626

Ferreira, E. M. (2019). Educação infantil no cotidiano: Diálogos entre adultos e crianças. [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Grande Dourados]. Dourados, MS. https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Teses%20Defendidas/Eliana%20Maria%20Ferreira%20-%20Tese%20Final.pdf

Ferreira, M. (2004). "Do avesso do brincar ou...as relações entre pares..." In Sarmento, M. J., Cesiara, A. B. (Org.) *Crianças e Miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. (pp. 55-104). Edições Asa.

Ferreira, J. L., & Carvalho, M. E. P. (2006). Gênero, masculinidade e magistério: Horizontes de pesquisa. *Olhar de Professor*, 9(1), 143-157.

Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3º ed). Artmed.

Fochi, P. S., & Pinazza, M. A. (2018). Documentação Pedagógica: Observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, *19*(40), 184–199.

Fochi, P. S. (17, 12, 2000). Pequeno guia para escrever mini-histórias. https://www.youtube.com/watch?v=BviKaXqrBbE

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro.* Artmed.

Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. A. (Org.). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (1a ed.). Editora Paz e Terra.

Fundação Maria Cecília Couto Vidigal, Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), & Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). (2023). *Qualidade da educação infantil no Brasil: Análise do SAEB 2021*. Rio de Janeiro: Fundação Maria Cecília Couto Vidigal/LaPOpE/UFRJ.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança dotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).

Gandini, L., & Edwards, C. (2002). *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil*. Artmed.

Garnier, C., Bednarz, N., & Ulanovskaya, I. (1996). Duas diferentes visões da pesquisa em didática. In Garnier, C. Bednarz, N. & Ulanovskaya, I. (Org.). Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista, escolas russa e ocidental. Artes Médicas.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal Na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* (Vol. 10). Liber Livro Editora.

Gontijo, F. (2011). *Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na Educação Infantil*. Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociedade e Saúde, Universidade FUMEC, 8, 10, 119-134.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.

Harvey, D. (2000). *Espaços de Esperança*. Edições Loyola.

Hedegaard, M. (2002). A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In Daniels, H. (Org.). *Uma Introdução a Vygotsky*. Edições Loyola.

Hedegaard, M. (2004). A abordagem histórico-cultural para a aprendizagem na sala de aula. *Outlines: Critical Practice Studies*, 6(1), 3–21.

Hedegaard, M., & Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning: A cultural-historical approach* [Tradução de J. C. Libâneo & R. A. M. da Madeira Freitas]. Aarhus University Press.

Hedegaard, M., & Chaiklin, S. (2013). Teoria histórico-cultural e práticas educacionais: Algumas considerações radicais. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24(1), 30–44.

Hviid, P. (2006). Dimensões de tempo segundo a percepção de crianças de seu próprio desenvolvimento. *Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.*, 16(2), 69-76.

Horn, M. (2004). *Sabor, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Artmed.

Humblet, P., & Guzman, M. (2013). Como abordar o tema do tempo? *Infância na Europa: Explorando os temas, celebrando a diversidade*, (25), 4–5.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2024). *Floriano – PI*. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/floriano/panorama

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). Ministério da Educação.

Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. Artmed.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Nottingham: Department for Education and Skills Publications.

Kishimoto, T. M. (2002). *Jogos infantis, planejamento e a participação ativa das crianças*. Cortez.

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. 2010.

Krenak, A. (2020). O amanhã não está a venda. Companhia das Letras.

Lansdown, G. (2011). Every child's right to be heard: A resource guide on the UN Committee on the rights of the child general comment no 12. *Save the Children and UNICEF*.

Landsdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Lansdown, G. (2005). *Can you hear me?: The right of young children to participate in decisions affecting them working paper in early childhood development*. Bernard van Leer Foundation.

Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, *52*(1), 3–12.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Leinonen, J., Brotherus, A., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education—Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Nordisk barnehageforskning*, *7*.

Leontiev, A. N. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (1978b). *Actividad, consciencia y personalidad*. Ediciones Ciencia del Hombre.

Leontiev, A. N. (2004). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Centauro Editora.

Leontiev, A. N. (2014). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.

Leontiev, A. N. (2006a). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.

Leontiev, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone, 2001.

Leontiev, A. (2006b). Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (Orgs.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Ícone.

Luria, A. R. (1991). Curso de Psicologia Geral. Civilização Brasileira, 1991.

Luria, A. R. (1986). Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. Artes Médicas.

Machi, R. C. O. (2010). "Ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. *Revista Portuguesa de Educação*, CIEd, Universidade do Minho, v. 23, n. 1, p. 183-202.

Maia, M. N. V. G. (2016). *Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: O que dizem profissionais e crianças.* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio (PUC)]. Rio de Janeiro, RJ. https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/33748/33748_1.PDF

Maia, M. N. V. G. (2014). *Currículo, datas e tradição*: uma análise necessária. DOCPLAYER, pp. 1-9.

Malachen, J. A. (2014). *Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. [Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista]. Marília, SP. https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a461ed0a-8fe0-4197-9eb0-0682469e7de7/content

Marcolino, S. A. (2013). *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 185 f. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista (UNESP)]. Marília - SP.

Marenga, A. M. P. (2010). A criança de seis anos na Escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. [Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá]. Maringá - PR. https://ppe.uem.br/arquivos/dissertacoes/2010/2010-agatha.pdf

Marques, A. C. T. L. (2015). A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. *Anais... 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd)*, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Marques, A. C. T. L. & Alameida, M. I. de. (2011). A documentação pedagógica na educação infantil traçando caminhos, construindo possibilidades. *Revista de Educação Pública*, *20*(44), 401-606.

Martins, A. J. (2005). *Crianças e adultos na Creche*: Marcas de uma relação. Florianópolis. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Florianopolis, SC. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102039/223570.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mello, M. M. S. (2014). Nutrição e hábitos alimentares saudáveis na Primeira Infância. In Rapoport, A., Junqueira Filho, G. A., Kaercher, G. E. P., Mello, M. M. S., Machado, P. B., & Cunha, S. R. V. *O dia a dia na Educação Infantil.* (2a ed.) Mediação.

Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104.

Mendonça, C. N. (2009). A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, *Campus* de Marília]. Marília, SP. https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/de4b8ed9-bd62-40e4-89c3-d77e8fe922b7/content

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (Rev. and expanded). Jossey-Bass Publishers.

Miller, J. (2003). *Never too young: How young children can take responsibility and make decisions*. Save the Children.

Monteiro, K. B. F. S. (2014). *Educação Infantil e Currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de Educação Infantil de Imperatriz - MA*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Fortaleza, CE. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9019/1/2014_tese_kbfsmonteiro.pdf

Montanari, M. (2013). *Comida como Cultura*. Editora Senac-São Paulo.

Morgan, D. L. (2010). Reconsidering the Role of Interaction in Analyzing and Reporting Focus Groups. *Qualitative Health Research*, *20*(5), 718–722.

Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20(3), 417-436.

Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, *8*(1), 11–32.

Moura, M. C. (2009). *Organização do espaço: contribuições para uma Educação Infantil de qualidade*. *Travessias*, v.3, 3, 140-158.

Moura, M. O. (2000). *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública.* [Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo]. São Paulo, SP.

Moura, M. O. (1992). Construção do signo numérico em situação de ensino. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. São Paulo, SP.

Mukhina V. (1996). *Psicologia da Idade Pré-Escolar*. Martins Fontes.

Niza, S. O. (1996). Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 139-156). Porto Editora.

Nunes, L. S. (2009). *Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Brasília, DF. epositorio.unb.br/bitstream/10482/4820/1/2009_LeoniliadeSouzaNunes.pdf

O'Kane, C. (2003). *Children and young people as citizens: Partners for social change*. Learning from Experience Series. Save the Children.

Oliveira, L. (2019). Como alimentar o bebê? Para qualquer nutrição, não nos esqueçamos do amor (pp. 30-35). *Revista Estimuladamente:* Desenvolvimento do Ser Humano Integral.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança*. Portugal: Associação Criança/Fundação Aga Khan.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) & Lino, D., & Niza, S. (Cols.). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. O. (2011). *A escuta das crianças nos processos educativos: Das crianças para a escola*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2016a). *A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico*. In S. F. S. G. Cancian & N. Weschenfelder (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 87–111). Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.

Oliveira-Formosinho, J. (2016b). *A investigação praxeológica: Um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação*. In Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Monge, G. (Orgs.). *Transições entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 17–34). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) Da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo O Futuro*. Artmed.

Organização das Nações Unidas (ONU). Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924). https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf

Organização das Nações Unidas (ONU). (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. https://www.neca.org.br/programas/convencao_direitos_criancas.pdf

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU). (1959). Declaração dos Direitos da Criança.

Ostetto, L. E. (2004). Educação Infantil: tempo e lugar de se fazer criança no mistério e na magia da experiência partilhada. L. E. Ostetto & M. I. L. S. de Oliveira (Orgs.). *Projeto político-pedagógico: concepções e construções* (pp. 37-49). Vozes.

Pessoa, F. (1993). *Novas Poesias Inéditas*. 4ª ed. Direcção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno. Ática.

Prado, P. D. (2006). *Contrariando a idade: condição infantil e as relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Campinas – SP.

Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: Uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *18*(3), 431–442.

Poddiákov, N. (1987). Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento nos pré-escolares. In: Davydov, V., & Shuare, M. (Orgs.). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antologia). Editorial Progresso.

Popper, K. R. (1978). *Lógica das Ciências Sociais.* Tempo Brasileiro.

Prout, A. (2010). Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In Fernandes, M. (Org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.* Cortez.

Rinaldi, C. (2006). *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Routledge.

Rodari, G. (1997). O homem das orelhas verdes. In Tonucci, F. (Org.). *Como olhos de criança.* Artes Médicas.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In Wertsch, J. V.; Del Rio, P., & Alvarez, A. (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (1a ed.). (pp. 139–164)). Cambridge University Press.

Rubtsov, V. (1996). A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: Garnier, C., Bednarz, N., & Ulanovskaya, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista, escolas russa e ocidental*. Artes Médicas.

Rosemberg, F. (2009). *Critérios Para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Secretaria de Educação Básica. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf

Salomão, S. C. (2008). *A gente tem que falar para crescer: possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante a escuta das narrativas infantis.* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. São Paulo, SP. https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15359/cchsa_ppgedu_me_Silvia_CS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santos, M. (2021). *Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia* (6a ed.). EdUSP.

Santos, P. B. (2019). *Participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Porto Alegre – RS. https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8533#preview-link0

Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e aluno. Blumenau: Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 3, 581-602.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, *26*(91), 361–378.

Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. Pelotas: *Cadernos De Educação*, (21), 51-69.

Sarmento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In Pinto, M.& Sarmento, M. J. (Org.). *As crianças: contexto e Identidades*. Centro de Estudos da Criança.

Sarmento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). *Políticas públicas e participação infantil*. Educação, Sociedade e Culturas, 25, 183-206.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In Sarmento, M., & Gouvêa, M. C. S. de. *Estudos da Infância*: Educação e práticas sociais. (pp. 17-39). Editora Vozes.

Saviani, D. (2020). *Escola e Democracia*. (42a ed.). Autores Associados.

Sforni, M. S. F. (1996). *A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá]. Maringá – PR.

Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *2*(2), 169-194.

Shier, H. (2019). An analytical tool to help researchers develop partnerships with children and adolescents. In Berson, I. R., Berson, M. J., & Gray, C. (Eds.). *Participatory methodologies to elevate children's voice and agency*. Information Age Publishing.

Silva, A. A. R. (2015). *A participação das crianças na roda de conversa: Possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. Goiânia, GO. https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1136#preview-link0

Soares, N., & Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intricados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In M. J. Sarmento & Cerisara, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 135–161). Asa.

Soares, N. F. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – Representações, práticas e poderes*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Braga. https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/4e92f4ed-3df9-449a-985b-3c689db81953/content

Staccioli, G. (2018). As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. *Revista Linhas*, *19*(40), 54–73.

Staccioli, G. (2013). *Diário do acolhimento na escola da infância*. Editora Autores Associados.

Stake, R. E. (2013). Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação E Seleção*, (07), 5–14.

Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6a ed.). Morata.

Stake. R. E. (2000). Case studies. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.) *Handbook of qualitative research*. (pp. 435-454). Sage Publications.

Stake, R. E. (2007). *Investigación com estudio de casos*. (4a ed.). Ediciones Morata.

Steffens, C. R. (2021). *A escuta da voz das crianças: possibilidade que potencializa a prática pedagógica de educadores na Educação Infantil.* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Taquari]. Lajeado, RS. https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/437517dd-8ba6-4ce4-b4a9-26052bb45d5b/content

Tishman, S. (2018). *Olhar atento. Como incentivar os alunos a aprender por meio da observação.* Penso.

Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Editorial Progresso.

Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais - Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Braga. epositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/a2dccfb7-5d3d-4af1-83bd-43fcd9abcb68/content

Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação infantil: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, 10(33), 24-47.

Tonucci, F. (2005). *Quando as Crianças Dizem: Agora Chega!* Artmed.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, *31*(3), 443–466.

Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução a Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa Em Educação*. Atlas.

Tuan, Y. F. (1983). *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*. Difel.

Tuan, Y. F. (1983). *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Difel.

Tuan, Y. F. (1983). *Espaço e lugar*: A perspectiva da experiência (L. de Oliveira, Trad.). Difel.

Tuan, Y. F. (2012). *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. EdUEL.

Vasconcelos, G. S. M. (2010). *"Você vai ter que aprender a desobedecer!": A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na Educação Infantil.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Florianópolis, SC. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94421/282048.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vasconcelos, G. S. M. (2017). *A participação infantil nas ações pedagógicas: Um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil pública.* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Florianópolis, SC. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188264/PEED1299-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Vigotski, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, pp. 23-36.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Ática.

Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, UFRJ, n. 8, 23-36.

Vygotsky, L. S. (2004). O método instrumental em Psicologia. In Vigotski, L. S. *Teoria e método em Psicologia (pp. 94-101)*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio na pedologia [1935]. In Vigotski, L. S. *Obras completas: Fundamentos da defectologia.* Tomo 5. Tradução: Marx Wartofsky. Editorial Pueblo y Educación.

Vigotski, L. S., & Luria. A. R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento humano: símios, homem primitivo e criança. Artmed.

Vigotski, L. S. (2012). El problema de la edad. In Vigotsky, L. S. Obras Escogidas. (Tomo IV, pp. 250-273). Visor y A. Machado Libros.

Vigotski, L. S. (2009). Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico: livro para professores. Ática.

Vigotski, L. S. (2007). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In Vigotski, L. S. (Org.). *A formação social da mente*. (7a ed.). Martins Fontes. p.107-124.

Vigotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas*. (Tomo IV). Visor Distribuciones.

Vigostski, L. S. (1991). *Obras Escogidas*. (Vol. 2). Problemas de Psicología General. Visor.

Vigotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor.

Vigotski, L. S., & Lunia, A. R. (2007). *El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño.* Edición Pablo del Río y Amelia Álvarez. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

Villar, M. N. D. (2020). *"Hoje meu coração bateu na porta da minha casa": O protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Juiz de Fora, MG. https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/85e42dfc-deaf-4683-8374-213eacb88606/content

Welfort, M. F. *Observação, registro e reflexão*. https://issuu.com/ongavante/docs/observacao_registro_reflexao

Welfort, M. F. *Educando o olhar*. https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/03/educando-o-olhar-ma dalena-freire.pdf.

Wenger, E. (2017a). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós.

Wenger, E. (2017b). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (1◦ ed). Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School.

Wenger, E., McDemott, R., & Snyder, W. M. (2016). *Cultivating Communities of Practice*: A guide to managing knowledge. Harvard Business School Press, 2002.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Bookman.

Yin, R. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Young, M. (2007). Para que Servem as Escolas? *Educação & Sociedade*, *28*(101), 1287–1302.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

APÊNDICES

I

Solicitação de Anuência Institucional

SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

OFÍCIO S/N

Floriano - PI, 08 de agosto de 2022.

À Direção do Centro Educacional

ASSUNTO: Solicitação de anuência para a realização de Pesquisa de Doutoramento em Estudos da Criança – Universidade do Minho (UMinho)/Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Vimos por meio deste solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa de Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, realizada junto a Universidade do Minho (UMinho, Portugal), em co-tutela com a Universidade Estadual do Ceará (UECE, Brasil), intitulada "*Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um Caso*".

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as relações entre a formação e desenvolvimento profissional e a organização do ambiente educativo para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-escolar. Como objetivos específicos pretendemos: a) Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil; b) Conhecer as oportunidades educativas que a organização do ambiente educativo oferece às crianças e às profissionais de educação de infância; c) Analisar o processo de formação em contexto, a partir da construção de comunidades de apoio a formação e ao desenvolvimento profissional, como espaço de formação e (re)organização do trabalho pedagógico com crianças na Educação Pré-Escolar; d) Compreender o papel da documentação como estratégia de formação e (re)organização do trabalho pedagógico com crianças em Instituições de Educação Infantil.

Entre as estratégias para o desenvolvimento da pesquisa optamos pelo desenvolvimento de Entrevistas com educadoras com o objetivo de conhecer de modo mais aprofundado as percepções das professoras sobre a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar e de que modo as crianças participam dessa organização (se participam) a partir das interações estabelecidas na discussão do Grupo e da recolha de dados por meio de uma entrevista semiestruturada. No nosso

caso, o critério de seleção e participação no Grupo é a vinculação institucional a etapa da Educação Pré-Escolar e o interesse voluntário em contribuir com a pesquisa. Além das Entrevistas, outros instrumentos de produção de dados poderão/deverão integrar a pesquisa como: desenhos das crianças, fotografias, áudios e vídeos.

A documentação produzida durante esse período nos ajudará na organização de um Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente/Formação em contexto para a Instituição onde será desenvolvida a Pesquisa, e tem por objetivo: i) conhecer e problematizar os fundamentos que orientam o trabalho educativo na Instituição; ii) conhecer, e refletir de forma mais aprofundada, sobre as especificidades trabalho pedagógico com crianças de modo a construir um repertório teórico que compreende a criança, sua atividade, e sua participação na organização do ambiente educativo como eixos centrais da organização da ação educativa nas Instituições de Educação Infantil.

Buscando dar conta de narrar o percurso da investigação, produziremos um Diário de Campo com reflexões sobre as observações dos lugares, das pessoas, das ações, das situações vividas e dos diálogos construídos com os sujeitos da pesquisa (professoras, equipa educativa e crianças).

A etapa final da investigação tem como objetivo perceber, se houver, mudanças no modo de organização do ambiente educativo – e na ação pedagógica com as crianças e nas relações estabelecidas entre criança- criança e criança-adulto, a partir da documentação (fotos, gravações em áudio e vídeo), transcrição de episódios e análise do conteúdo onde seja possível evidenciar – se houver - processos de mudança. Certos de contar com seu apoio, agradeço a atenção.

Atenciosamente,

Dra. Maria Cristina Cristo Parente
Pesquisadora Responsável
Universidade do Minho (UM)

Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Pesquisadora Responsável
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Me. Leonardo José Freire Cabó Martins
Pesquisador Assistente
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professoras/es e demais agentes educativos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORAS/ES E DEMAIS AGENTES EDUCATIVOS

Título do Projeto de Pesquisa: "*Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um Caso"*

Pesquisador responsável: Dra. Maria Cristina Cristo Parente, Universidade do Minho (UM, Braga – Portugal) e Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves, Universidade Estadual do Ceará (UECE, Fortaleza – Ceará/Brasil)

Pesquisador participante: Me. Leonardo José Freire Cabó Martins, Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Telefones para contato: (88) 9 9611 4579

Prezada(o),

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada "*Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um Caso"* como voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, se faz necessário que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Sua contribuição é importante, mas você tem o direito de desistir ou retirar sua participação da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo à sua pessoa ou à sua existência.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Profa. Dra. Maria Cristina Cristo Parente, por E-mail: cristinap@ie.uminho.pt ou mesmo com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CAFS/UFP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, e tem como função garantir a preservação da dignidade, dos direitos, a segurança e o bem- estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos enquanto participante deste estudo ou se estiver insatisfeita/o com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o CEP fica localizado no primeiro bloco, do primeiro andar do CAFS/UFPI, situado na BR 343, Km 3,5, Bairro Meladão, Floriano – PI, CEP: 64.808-605. O atendimento presencial no CEP ocorre de segunda a sexta-feira, de 08h às 12h. Caso prefira, pode entrar em contato pelo telefone (89) 3522 2716, ou pelo E-mail cepcafs@ufpi.edu.br.

Após serem apresentadas as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte como voluntário(a), você deverá rubricar todas as páginas e assinar ao final deste documento em duas vias. Cada via também será rubricada em todas as páginas e assinada pelo pesquisador responsável, devendo uma via ficar com você, para que possa consultá-la sempre que necessário, e outro será armazenada pelo pesquisador.

O Estudo de Caso a ser publicado constitui-se como um dado de altíssimo valor científico**,** cuja exclusão empobreceria significativamente os estudos e limitaria a contribuição do conhecimento

sobre o tema, tal motivo, ao mesmo tempo, justifica a busca por casos semelhantes de forma sistemática e ética, respeitando os princípios de privacidade dos participantes, confidencialidade dos dados e dignidade humana (Carta Circular n. 166/2018 – CONEP/SECNS/MS, p. 2).

INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA

Justificativa para a realização da Pesquisa: A pesquisa se justifica em razão da necessidade de conhecer as oportunidades oferecidas pelas/os professoras/res de participação das crianças na construção e organização do ambiente educativo na Educação Infantil a partir da ampliação dos espaços de escuta e do diálogo construídas no cotidiano do trabalho educativo.

Objetivos da Pesquisa: Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que a organização do ambiente educativo oferece às crianças na Educação Pré-Escolar.

Descrição da pesquisa: A proposta de pesquisa ora apresentada adota como objeto de estudo a organização do ambiente educativo nas Instituições de Educação Infantil, a qual tem como orientadoras as Profas. Dra. Maria Cristina Cristo Parente (Universidade do Minho - UM) e Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Universidade Estadual do Ceará - UECE).

Procedimentos aos quais será submetido: Sua participação nesta pesquisa consistirá em aceitar, ou não, participar de uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, que busca conhecer as percepções que as/os professoras/es têm sobre a organização do ambiente educativo nas Instituições de Educação Infantil que atendem crianças pequenas.

Riscos em participar da pesquisa: Sobre os riscos previsíveis, infere-se a possibilidade de haver constrangimento por estar prestando informações sobre a atuação profissional ou sobre as atividades realizadas junto aos grupos de professoras e crianças, como também a possibilidade de identificação das/os participantes e das respostas, podendo comprometer o sigilo e o anonimato da pesquisa. As entrevistas serão realizadas em uma sala, sem a presença de outras pessoas, e que serão atribuídos nomes fictícios e um código alfanumérico para cada uma/um das/os participantes. Se, apesar dos cuidados, ainda houver vazamento das informações, a pesquisa será interrompida imediatamente. Outro risco possível refere-se ao vazamento de informações, que será controlado através do arquivamento dos dados coletados pelo pesquisador pelo prazo de 05 (cinco) anos em um armário trancado, de acesso único do pesquisador no CAFS/UFPI. Após o término da pesquisa, em conformidade com a Resolução n. 466/2012 – CNE/MS os dados coletados deverão ser triturados e/ou incinerados. Comprometemo-nos a manter a confidencialidade dos dados dos participantes da pesquisa, dos dados coletados durante as entrevistas, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Declaramos entender que é nossa responsabilidade cuidar da integridade das informações, garantir a confidencialidade dos dados e da dignidade humana e a privacidade dos participantes que terão suas informações acessadas. Também é de nossa responsabilidade não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Comprometemo-nos com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. No que se refere aos planos de aula, e artefatos produzidos ao longo da pesquisa pelas crianças (desenhos e outras atividades), informamos que estes também serão numerados com códigos alfanuméricos, de modo a garantir o sigilo e o anonimato das mesmas. No

que se refere a utilização de imagens, áudios e vídeos, informamos que além do TCLE e do TALE, que asseguram a participação consentida e livre de cada uma das crianças, faremos uso somente das imagens necessárias para os objetivos da pesquisa e, nestes momentos, usaremos a técnica de desfocagem dos rostos, de modo a garantir a privacidade e a não identificação das crianças (Brasil, 1990). Em caso de danos decorrentes do relato de caso, será assegurado o direito à assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, além do direito de buscar indenização (Carta Circular n. 166/2018 – CONEP/SECNS/MS, p. 2).

Benefícios em participar da pesquisa: O benefício em participar do estudo será a contribuição a ampliação dos estudos e pesquisas na área de Educação Infantil - Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem e Participação das crianças na organização do ambiente educativo, visando instrumentalizar professoras/es da Rede Municipal de Ensino sobre a organização do ambiente educativa na Educação Infantil.

Privacidade e confidencialidade: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados. A menos que requerido por Lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do CEP/CAFS/UFPI independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Acesso aos resultados parciais e finais da pesquisa: Estes serão apresentados a Instituição Escolar, e poderão ser requeridos em qualquer etapa do estudo. Além disso, os participantes terão acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e/ou desistir ou retirar sua participação da pesquisa, sem prejuízo à sua pessoa ou à sua existência em qualquer momento. Além disso, será entregue uma cópia do Relatório Final da Pesquisa à Instituição.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: Sua participação na pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum tipo de ônus ou compensação financeira.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, do estudo intitulado por "*Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um Caso"*, fui suficientemente informado a respeito das informações que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com o pesquisador, Prof. Me. Leonardo José Freire Cabó Martins, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e tenho plena ciência que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

Local e data:

Nome e Assinatura do sujeito:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

Nome:

Assinatura:

Nome:

Assinatura:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Floriano - PI, _____ de agosto de 2022.

Assinatura da Testemunha:

Assinatura do Pesquisador:

III

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais, mães e/ou responsáveis legais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS, MÃES E/OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Título do Projeto de Pesquisa: "*Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um Caso"*

Pesquisadoras responsáveis: Dra. Maria Cristina Cristo Parente, Universidade do Minho (UM, Braga – Portugal) e Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves, Universidade Estadual do Ceará (UECE, Fortaleza – Ceará/Brasil)

Pesquisador participante: Me. Leonardo José Freire Cabó Martins, Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Telefones para contato: (88) 9 9611 4579

Prezada(o), Pai/Mãe e/ou Responsável Legal

Sua/seu filha/o está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada "*Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um Caso"* como voluntária. Antes de concordar em autorizar a participação da/do sua/seu filha/filho nesta pesquisa, se faz necessário que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Sua contribuição é importante, mas você tem o direito de desistir ou retirar a autorização para participação da/do sua/seu filha/filho da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo à sua pessoa ou à sua existência.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Profa. Dra. Maria Cristina Cristo Parente, por E-mail: cristinap@ie.uminho.pt ou mesmo com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CAFS/UFP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, e tem como função garantir a preservação da dignidade, dos direitos, a segurança e o bem- estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos enquanto participante deste estudo ou se estiver insatisfeita/o com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o CEP fica localizado no primeiro bloco, do primeiro andar do CAFS/UFPI, situado na BR 343, Km 3,5, Bairro Meladão, Floriano – PI, CEP: 64.808-605. O atendimento presencial no CEP ocorre de segunda a sexta-feira, de 08h às 12h. Caso prefira, pode entrar em contato pelo telefone (89) 3522 2716, ou pelo E-mail cepcafs@ufpi.edu.br.

Após serem apresentadas as informações da pesquisa, no caso de autorizar a participação da/do sua/seu filha/filho como voluntário(a), você deverá rubricar todas as páginas e assinar ao final deste documento em duas vias. Cada via também será rubricada em todas as páginas e assinada pelo pesquisador responsável, devendo uma via ficar com você, para que possa consultá-la sempre que necessário, e outro será armazenada pelo pesquisador.

O Estudo de Caso a ser publicado constitui-se como um dado de altíssimo valor científico**,** cuja exclusão empobreceria significativamente os estudos e limitaria a contribuição do conhecimento sobre o tema,

tal motivo, ao mesmo tempo, justifica a busca por casos semelhantes de forma sistemática e ética, respeitando os princípios de privacidade dos participantes, confidencialidade dos dados e dignidade humana (Carta Circular n. 166/2018 – CONEP/SECNS/MS, p. 2).

INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA

Justificativa para a realização da Pesquisa: A pesquisa se justifica em razão da necessidade de conhecer as oportunidades oferecidas pelas/os professoras/res de participação das crianças na construção e organização do ambiente educativo na Educação Infantil a partir da ampliação dos espaços de escuta e do diálogo construídas no cotidiano do trabalho educativo.

Objetivos da Pesquisa: Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que a organização do ambiente educativo oferece às crianças na Educação Pré-Escolar.

Descrição da pesquisa: A proposta de pesquisa ora apresentada adota como objeto de estudo a organização do ambiente educativo nas Instituições de Educação Infantil, a qual tem como orientadoras as Profas. Dra. Maria Cristina Cristo Parente (Universidade do Minho - UM) e Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Universidade Estadual do Ceará - UECE).

Procedimentos aos quais será submetido: Sua participação nesta pesquisa consistirá em aceitar, ou não, participar de uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, que busca conhecer as percepções que as/os professoras/es têm sobre a organização do ambiente educativo nas Instituições de Educação Infantil que atendem crianças pequenas.

Riscos em participar da pesquisa: Sobre os riscos previsíveis, infere-se a possibilidade de haver constrangimento por estar prestando informações sobre a atuação profissional ou sobre as atividades realizadas junto aos grupos de professoras e crianças, como também a possibilidade de identificação das/os participantes e das respostas, podendo comprometer o sigilo e o anonimato da pesquisa. Entretanto, informamos que serão atribuídos nomes fictícios e um código alfanumérico para cada uma/um das/os participantes. Se, apesar dos cuidados, ainda houver vazamento das informações, a pesquisa será interrompida imediatamente. Outro risco possível refere-se ao vazamento de informações, que será controlado através do arquivamento dos dados coletados pelo pesquisador pelo prazo de 05 (cinco) anos em um armário trancado, de acesso único do pesquisador no CAFS/UFPI. Após o término da pesquisa, em conformidade com a Resolução n. 466/2012 – CNE/MS os dados coletados deverão ser triturados e/ou incinerados. Comprometemo-nos a manter a confidencialidade dos dados dos participantes da pesquisa, dos dados coletados durante as entrevistas, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Declaramos entender que é nossa responsabilidade cuidar da integridade das informações, garantir a confidencialidade dos dados e da dignidade humana e a privacidade dos participantes que terão suas informações acessadas. Também é de nossa responsabilidade não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Comprometemo-nos com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. No que se refere a utilização de imagens, áudios e vídeos, informamos que além do TCLE e do TALE, que asseguram a participação consentida e livre de cada uma das crianças, faremos uso somente das imagens necessárias para os objetivos da pesquisa e, nestes momentos, usaremos a técnica de desfocagem dos rostos, de modo a garantir a privacidade e a não identificação das crianças

(Brasil, 1990). Em caso de danos decorrentes do relato de caso, será assegurado o direito à assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, além do direito de buscar indenização (Carta Circular n. 166/2018 – CONEP/SECNS/MS, p. 2).

Benefícios em participar da pesquisa: O benefício em participar do estudo será a contribuição a ampliação dos estudos e pesquisas na área de Educação Infantil - Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem e Participação das crianças na organização do ambiente educativo, visando instrumentalizar professoras/es da Rede Municipal de Ensino sobre a organização do ambiente educativa na Educação Infantil.

Privacidade e confidencialidade: As informações fornecidas por você, e por sua/seu filha/filho terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados. A menos que requerido por Lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do CEP/CAFS/UFPI independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Acesso aos resultados parciais e finais da pesquisa: Estes serão apresentados a Instituição e a comunidade escolar, e poderão ser requeridos em qualquer etapa do estudo. Além disso, os participantes terão acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e/ou desistir ou retirar sua participação da pesquisa, sem prejuízo à sua pessoa ou à sua existência em qualquer momento. Além disso, será entregue uma cópia do Relatório Final da Pesquisa à Instituição.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: Sua participação na pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum tipo de ônus ou compensação financeira.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a participação da/do minha/meu filha/filho, como sujeito, do estudo intitulado por "*Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um Caso"*, fui suficientemente informado a respeito das informações que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com o pesquisador, Prof. Me. Leonardo José Freire Cabó Martins, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação da/do minha/meu filha/filho é isenta de despesas.

Concordo em autorizar a participação voluntariamente da/do minha/meu filha/filho neste estudo e tenho plena ciência que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

Local e data:

Nome e Assinatura do sujeito:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

Nome:

Assinatura:

Nome:

Assinatura:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Floriano - PI, _____ de agosto de 2022.

Assinatura da Testemunha:

Assinatura do Pesquisador:

IV

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada "**Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar – Estudo de um Caso**", realizada por mim, Leonardo José Freire Cabó Martins, professor do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano – PI, e orientada pelas Professoras Dra. Maria Cristina Cristo Parente, Universidade do Minho (UM, Braga – Portugal) e Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves, Universidade Estadual do Ceará (UECE, Fortaleza – Ceará/Brasil).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Universidade do Minho
Instituto de Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

A pesquisa teve como objetivo conhecer como você e seus amigos participam, dão opiniões, sugestões e contribuem **com a** organização do ambiente educativo da sala referência**, bem como nos momentos da** refeição**, durante as atividades realizadas na** Biblioteca**, como também de outros espaços da Escola, como o** pátio**.**





Estamos cientes de que talvez seja a primeira vez que você é convidado para participar de uma pesquisa. Assim, é importante saber que existem riscos. Se em algum momento você se sentir incomodado (a), ficar com vergonha ou tiver medo pedimos para nos procurar e dizer o que está sentindo. E também se acontecer de você não querer mais participar da pesquisa por qualquer motivo, saiba que não haverá problemas, basta me comunicar. Gostaríamos muito de contar com a sua participação, pois ela é muito importante para o nosso trabalho.

De agosto a dezembro deste ano, eu, Leonardo, estarei na Sala com vocês e as/os professoras/es, e em todas as atividades que vocês realizarem no refeitório, na Biblioteca e no Pátio ou em outros locais, e farei anotações, fotos e vídeos das atividades realizadas por vocês. Essas informações farão parte da pesquisa que eu estou realizando. Esse material ficará guardado em um local seguro, dentro de um armário trancado na minha sala, que fica localizada no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizado na BR 343, Km, 3,5, Bairro Meladão, CEP: 64.808-605, Floriano - PI.

Após o período de 5 anos, todo esse material será rasgado e queimado, através de processos chamados de trituração e incineração, sendo então, destruídos e descartados. Se você tiver alguma dúvida pode nos perguntar pessoalmente ou então você, juntamente com o seu responsável, pode nos ligar no (88) 9 9611 4579 - Leonardo, ou, em caso de dúvidas éticas, para nossos colegas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CAFS/UFPI).



Telefone

Comitê de Ética em Pesquisa
(CEP/CAFS/UFPI)

Todos as crianças que forem participar da pesquisa receberão uma via deste documento. E, caso você se interesse e queira participar, basta preencher os seus dados abaixo.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

Meu nome é:

O responsável por mim se chama:

Se você aceita participar da pesquisa assine abaixo.

Floriano – PI, de agosto de 2022.

Assinatura da criança

Assinatura do Pesquisador

V

Termo de Autorização de uso de imagem, voz e respectiva cessão de direitos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS

Pelo presente Instrumento Particular, eu, _____, _____, domiciliado (a) na _____, no Bairro _____, Município de _____, responsável legal pela criança _____, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador Leonardo José Freire Cabó Martins, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos durante a pesquisa, vinculados em materiais produzidos pela/pelo minha/meu filha/filho durante as atividades de observação, tais como: registros escritos, fotos e vídeos, em meios de divulgação, quer sejam na mídia impressa (livros, revistas, jornais, dentre outros), banco de dados informatizados, multimídia, quer sejam nos meios de comunicação interna, como jornais e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados a imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as atividades escritas e desenhos. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Floriano - PI, _____de agosto de 2022.

Assinatura do (a) responsável legal:

Impressão digital do responsável legal:

VI

Exemplo de Notas de Campo

Exemplo de Notas de Campo

Iniciamos hoje, dia 29 de agosto, segunda-feira, as atividades de observação junto a Escola. Conforme havia combinado com a Coordenadora Pedagógica, via mensagem de *WhatsApp*, cheguei à Instituição as 07h. Como as aulas têm início às 07h30min, eu poderia utilizar esse tempo para observar a chegada das crianças, conhecer os pais e conversar um pouco com Coordenadora Pedagógica sobre a organização da Instituição, bem como para conhecer um pouco mais a estrutura física da Escola. Havia estado na Instituição uma única vez. Na oportunidade fui acompanhar uma aluna em sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre as contribuições do desenho ao processo de alfabetização de crianças pequenas.

Sentei no banquinho de madeira que fica no rol de entrada para as salas. As crianças, e seus pais, começaram a chegar. Cumprimentei uma a uma, bem como a seus pais. Uma ex-aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia CAFS/UFPI e agora Professora da Instituição, me viu sentado e sentou-se comigo. Ela perguntou o motivo de eu estar ali, então conversamos um pouco sobre a pesquisa. A Coordenadora Pedagógica chegou um pouco depois. Me cumprimentou e disse que eu poderia ficar à vontade, e que logo viria me apresentar a Instituição e a equipe educativa. E assim o fez.

Durante quase 30min fiquei a observar crianças do Grupo II em atividades livres no pátio. Algumas cenas me chamaram atenção. Duas delas eu destaco duas delas. A primeira é de um pequeno grupo de crianças, cerca de 05 ou 06, que brincavam de pular bambolês coloridos enfileirados na parte coberta do pátio. Eram meninas e meninos brincando sob o olhar atento da Profa... Um deles me chamou atenção. Enquanto as crianças aguardavam sua vez de brincar, um menino orientava como elas deveriam fazer. "*Vai de um em um. Quando voltar, toca na mão para que o outro possa ir.*" Tudo muito bem explicado. Ele foi o primeiro, para mostrar como deveria ser feito, e os outros seguiram as orientações, menos Davi, que brincava livremente entre as outras crianças e parecia não ter se atentado para as orientações dadas pelo colega (Figura 1).



Figura 1: A brincadeira no Pátio

A segunda cena é também de um grupo de 04 (quatro) meninas que brincavam em volta de uma mesa pequena repleta de objetos como estetoscópios, jalecos e bonecas, de tons de pele e de sexo variados. Como olhava de longe, não consigo dar mais detalhes. Elas examinavam as bonecas, aferiam sua pressão, tocavam e pareciam dar, umas às outras, um diagnóstico sobre a saúde das bonecas (Figuras 2 e 3). Ao longo da brincadeira, além de um menino, a professora também se aproximou. Primeiro observou toda a situação, e em seguida pediu autorização para também atuar como médica. Após colocar o estetoscópio, a professora aferiu os batimentos cardíacos da menina e em seguida foi examinar a boneca. Na mesa ao lado, uma outra mesa menina dava banho em uma outra boneca (Figura 3).



Figura 2: As brincadeiras de papéis sociais



Figura 3: As brincadeiras de papéis sociais



Figura 4: As brincadeiras de papéis sociais

Por volta das 08h30min Ana veio até mim e me convidou para irmos até a sala onde os professores planejam suas atividades para que ela me apresentasse e assim todos soubessem o motivo de eu estar ali a partir daquele dia. Em pequenos Grupos, todos os professores, auxiliares e demais membros da equipe educativa me ouviram falar sobre a pesquisa (objetivos e modo de organização) e sobre os motivos que me fizeram escolher a Instituição como campo para o desenvolvimento da tese. Me apresentei, bem como ouvi a apresentação de cada um/uma.

Estavam no primeiro Grupo todos os professores que trabalham com as crianças da sala do Grupo III, inclusive a auxiliar de sala que, naquela semana, era minha ex-aluna. Ela havia retornado de um período de licença maternidade, por isso estava acompanhando as crianças da sala do Grupo III. Ali, naquele preciso momento, percebi que o número de participantes da pesquisa era maior do que o que eu havia imaginado. Além da Coordenadora Pedagógica, da Professora regente, e da auxiliar de sala, eu precisaria incluir o Professor de Educação Física, o Professor de Música, a Professora da Biblioteca, bem como a Auxiliar de Serviços que trabalha no refeitório servindo o lanche das crianças. Ao todo, em lugar de 03 (três) sujeitos participantes da pesquisa, eu teria 07 (sete).

Feito isto, a Coordenadora e eu fomos para a Sala da Coordenação Pedagógica. Lá conversamos sobre o modo de organização da pesquisa, os instrumentais a serem utilizados, bem como sobre os dias em que eu estaria na Escola. Na oportunidade, reafirmei a necessidade de que minha ex-aluna estivesse comigo em alguns momentos da pesquisa, sobretudo quando da formação a ser ofertada aos professores e a Equipe Educativa. Acordamos que eu estaria na Escola nos dias de

terça, quarta, quinta e sexta-feira. Ana explicou que as segundas-feiras são destinadas ao planejamento das atividades semanais pela Professora regente de sala. Neste dia as crianças tinham atividades da área de Corpo e Movimento e, após o lanche, na Biblioteca.

Ainda durante nossa conversa, a Coordenadora Pedagógica e eu acordamos que eu deveria estar de crachá e com uma blusa branca durante os momentos da pesquisa, para que assim as crianças, os pais e demais funcionários da Instituição pudessem me identificar com facilidade. Feito isto, ela sugeriu que eu pudesse conversar pessoalmente com a Professora regente da sala do Grupo III, para que ela pudesse compreender melhor como será realizada a pesquisa. Assim fizemos.

Ana foi até a sala de planejamento e pediu que a Profa. pudesse ir até a sua sala para que conversássemos sobre a pesquisa. A Profa. parecia um pouco nervosa. Eu também estava. Não sabia quem era a Professora da Sala até o momento em que fomos ali apresentados. Ela estava no Grupo de Professores, mas a Coordenadora apenas apresentou todo o Grupo, sem maiores detalhes de quem eram e quais atividades realizavam junto ao Grupo de crianças. Conversamos por cerca de 30min.

Apresentei, outra vez, os objetivos da tese, a organização da pesquisa e os instrumentais que serão utilizados para a recolha de dados. Conversamos ainda sobre como seria minha presença na sala. A Profa. me apresentou, mesmo que de forma muito abrangente, o Grupo de crianças com o qual eu trabalharei ao longo da pesquisa. Conversamos sobre o planejamento, sobre a organização das atividades, sobre os Projetos que estão sendo desenvolvidos pelas crianças (o Projeto dos Sapatos e o projeto das receitas) e sobre como estes surgiram. Contou ainda sobre as características das crianças e sobre a forma de trabalho. Ao final, agradeci sua disponibilidade em me receber e permitir a realização da pesquisa. Me despedi e agradeci a Coordenadora pelo modo acolhedor como também me recebeu. Acordamos que eu voltaria na quarta-feira para o meu primeiro dia junto às crianças.

Antes de sair, caminhei pelo corredor que dá acesso às salas, ao refeitório, aos banheiros e ao refeitório. Ao longo de todo o percurso é possível observar imagens das crianças (Figura 5), mini-histórias construídas com os diferentes grupos etários e desenhos das crianças fixados nas paredes na forma de imagens ampliadas decorando todo o percurso que leva da Sala da Direção e Coordenação até as salas referência.

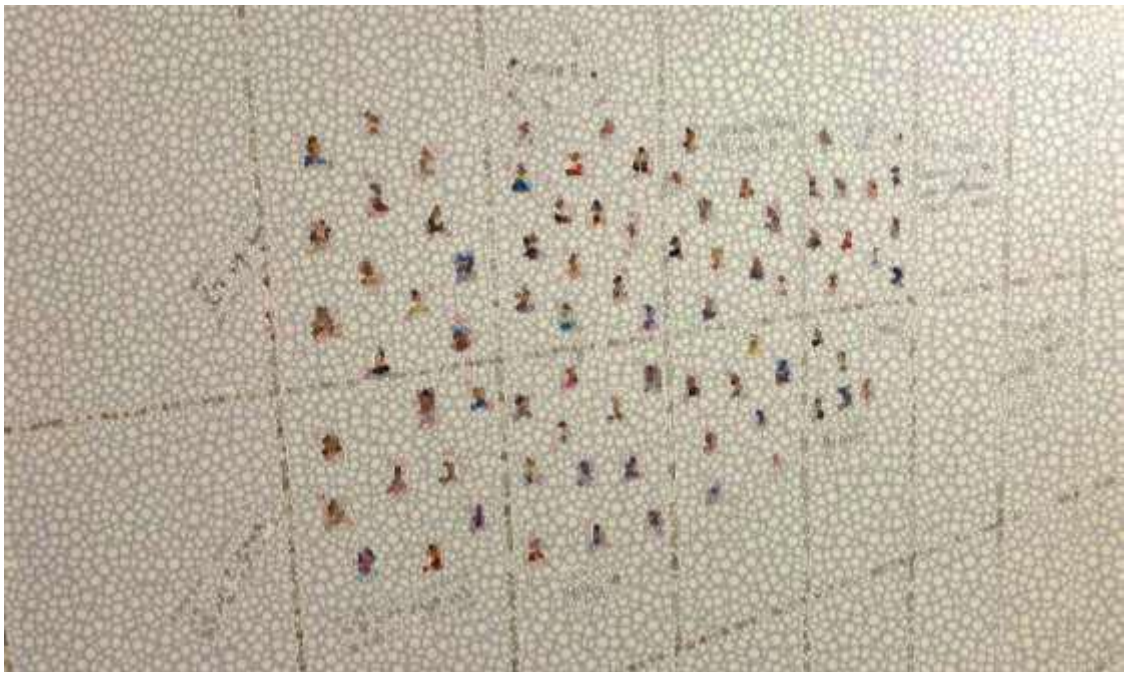


Figura 5: As crianças

VII

Quadro: Categorias, subcategorias e categorias emegentes construídas a partir da análise das entrevistas

Quadro: Categorias, subcategorias e categorias emergentes construídas a partir da análise das Entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS EMERGENTES
Ambiente Educativo	Transição Pedagógica	
	Compreensão de ambiente educativo	
	Organização do ambiente educativo	
	Escolhas educativas	
	Organização e uso dos espaços interno e externos	Espaços permanentes
		Espaços temporários
	Seleção, disponibilização e utilização de materiais	Inventário dos materiais
	Ambientação/criar um ambiente agradável	
	Tempo	Condições ambientais
Interações no ambiente educativo	Interações criança-criança e criança-adulto	
	Interações entre os espaços da Escola	
	Interação com as famílias e/ou responsáveis	
Participação das crianças	Envolvimento no planejamento, nas sugestões e decisões sobre a organização e uso dos espaços	
	Direito de escolha e autonomia	
	Descobertas, experimentações e possibilidades de investigação	
	Participação na organização das atividades e dos espaços	
	Protagonismo	

Aprendizagem e desenvolvimento	O papel do ambiente na ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento
	O papel do professor
Documentação Pedagógica	Os registros, a reflexões sobre as práticas pedagógicas e a reorganização do ambiente educativo
	Uso de observáveis
	Planejamento pedagógico
Planejamento da ação educativa	Mapa anual
	Construção de espaços de pesquisa
	Flexibilidade e adaptação
	Gestão do tempo
	Colaboração e parceria entre os professores e agentes educativo
	Aprendizagem continuada
	Interação com os pais e as famílias
Processo Formativo	Formação de Educadores
	Reflexão e Continuidade
Desafios à organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	Adaptação das crianças
	Planejamento participativo
	Equilíbrio entre teoria e prática
	Autoridade e hierarquia

Fonte: Elaboração própria.

VIII

Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA[46]

1. DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS					
Nome (iniciais apenas)		**Sexo**	**( ) M ( ) F**	**Idade**	
Formação Inicial					
Especialização/Mestrado/Doutorado (Área)					
Tempo de serviço na Educação Infantil					
Tempo de serviço na Instituição					
Data da Entrevista		**Início**		**Fim**	
Tempo de duração da entrevista					

2. SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO
2.1 O que compreende como ambiente educativo?
2.2 Como é organizado o ambiente educativo na Educação Pré-Escolar?
2.3 Qual a importância do ambiente educativo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança?
2.4 Quais elementos considera quando pensa na organização do ambiente educativo: ( ) Espaços, ( ) Tempo, ( ) Materiais, ( ) Interações (criança-criança/criança-adulto) e ( ) Organização dos Grupos - grandes e/ou pequenos
2.5 Se pudermos organizar os elementos acima em uma relação de prioridade (do mais importante para o menos importante)... ( ) Espaços, ( ) Tempo, ( ) Materiais, ( ) Interações (criança-criança/criança-adulto) e ( ) Organização dos Grupos - grandes e/ou pequenos
3. Considera que a organização do ambiente educativo influencia (potencializa ou limita) a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? Se sim, como?
4. Quando constrói o planejamento das atividades, leva em consideração a organização do ambiente educativo?

[46] O roteiro de entrevista utilizado na pesquisa foi elaborado a partir do Relatório Final de Mestrado de Borges (2019). Ver: Borges, Joana Filipa Lemos. **A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças**. Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação, Santarém – Portugal, 2019.

5. Quando constrói o planejamento das atividades semanais/mensais, leva em consideração a escuta, os gostos/preferências e interesses das crianças?
6. Como é organizada a sua sala referência? Quando a sala é organizada? Há um mês/data específica para a organização/disposição dos mobiliários, materiais, jogos, brinquedos/e das áreas?
7. A organização da sala é rígida, ou sofre alterações ao longo do ano letivo? O que provoca/motiva as alterações? Se sim, quando acontecem as alterações? Quais são essas alterações? Quem as propõe? Como acontecem as negociações?
8. As crianças participam das decisões sobre a organização da sala? Quando? Como?
9. Qual importância atribui a participação das crianças na organização do ambiente educativo? E nas decisões sobre a organização do cotidiano da sala?
10. Qual o lugar da documentação pedagógica no processo de organização do ambiente educativo?

IX

Exemplo de transcrição de Entrevista

EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

1. DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS					
Nome (iniciais apenas)	**Ana Paula**	**Sexo**	**( ) M (X) F**	**Idade**	**39 anos**
Formação Inicial	**Curso de Licenciatura em Pedagogia**				
Especialização/Mestrado/Doutorado (Área)	**Esp. em Gestão Escolar**				
Tempo de serviço na Educação Infantil	**18 anos**				
Tempo de serviço na Instituição	**18 anos**				
Data da Entrevista	**15 de fevereiro**	**Início**	**10h30min**	**Fim**	**11h07min**
Tempo de duração da entrevista	**37min16seg**				

2. SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO
2.1 O que compreende como ambiente educativo?
Hoje compreendo esse ambiente educativo em um processo de transição de uma Pedagogia onde os seus adultos viveram a sua infância e a sua época de faculdade, uma Pedagogia que é centrada em um adulto para uma Pedagogia mais participativa, mais participativa mesmo, de fato, não só numa escuta para fazer construção de observáveis, mas numa escuta para que se modifiquem as escolhas... as escolhas dos materiais, as escolhas dos agrupamentos... Essas escolhas que mudam tanto o processo de autoria dos professores, mas principalmente, esse cotidiano da Escola. O dia a dia, as coisas simples... Nós tivemos um processo formativo nesse período de transição de uma Pedagogia centrada no adulto, onde a gente tem um controle que aparece nas nossas escolhas, na falta de tempo para conversar, conversar mesmo, diálogo, de fala e de escuta, para uma Pedagogia mais participativa, que exige do adulto essa sensibilidade de entender essa escuta que vai além das palavras. Porque nós temos crianças de 03 a 06 anos de idade, então a oralidade nesse período, principalmente nas crianças de 3 anos, ela não é muito forte. As crianças falam, mas de outros modos, falam com outros gestos, além da palavra. Então, como é que esse adulto escuta para, de fato, existe uma Pedagogia participativa? Eu acho que a gente está começando a viver esse processo. O ambiente participativo ele aparece nas pequenas e nas grandes escolhas. Nas pequenas escolhas, como por exemplo, quando eu coloco todo o material de forma acessível para as crianças, e todo o material mesmo, como as tintas, que antes a gente guardava para não ter sujeira, como a tesoura, o papel e diversos papéis para as crianças escolherem qual tipo de papel usar, as paredes que precisam carregar as memórias do ano corrente, mas também dos anos anteriores que marcam o nosso hoje,

para as coisas maiores, que é como eu escolho tornar as coisas burocráticas, mas o jeito das crianças. Quando eu faço um relatório que apresente processos, falas, as narrativas, mas principalmente no planejamento, como eu escolho os materiais, como eu escolho o porquê aquele grupo, como eu escolho voltar nos meus registros e fazer desse registro um lugar para projetar minha continuidade.

Quando eu dou para a criança, por exemplo, a oportunidade de ouvir um texto que eu escrevi sobre elas, que é um processo que às vezes a gente vai se perdendo. Outro dia a gente fez uma formação sobre isso, o que é que eu faço com aquilo que eu escrevo sobre as crianças, porque elas são sempre, mas elas têm a oportunidade de ouvir o que eu escrevi sobre elas, e aí é um processo de vai e volta, quando a gente pensa que está lá, aí eu vou entrar na sala e vejo que preciso voltar tudo de novo.

2.2 Como é organizado o ambiente educativo na Educação Pré-Escolar?

Ele é pensado assim, desde o início, quando a gente faz um mapa conceitual daquilo que a gente acredita que corresponde àquela faixa etária, então a gente faz um mapa olhando para a nossa proposta pedagógica, para os objetivos de aprendizagem, para o nosso conceito de criança, para o nosso conceito de professor e para o nosso conceito de aprendizagem.

Quando a gente faz esse mapa, a gente procura olhar para esses três conceitos. Depois a gente pensa esse mapa para o ano, a gente vai desenhando ele em pequenos momentos, e aí eu sempre digo para as meninas e para os professores, para os meninos, que esse mapa não pode ficar ali parado, eu faço ele no começo, que é a minha intenção, mas é no viver com as crianças o dia a dia que esse mapa vai se desenhando, se redesenhando.

Então todo esse cotidiano, ele nasce desses três conceitos, do que eu penso sobre criança, sobre adulto e sobre aprendizagem.

Embora ele seja traçado nesse começo de ano, ele sofre alterações à medida que a vida na escola vai se desenvolvendo. Isso, ele só de fato é um mapa conceitual, que nasce da ideia de risoma, de que as coisas vão se relacionando, que elas não são fechadinhas em caixa, quando ele é mexido. Se eu pego um mapa e eu chego lá no mês de abril, por exemplo, e ele está do mesmo jeito de janeiro, aquilo já me diz muita coisa. O que eu só estou fazendo desse mapa é como se eu estivesse usando um livro didático, seguindo um cronograma.

E ele não é para ser vivido como um cronograma. É isso. Exatamente, ele precisa se alterar. À medida que a vida vai se desenvolvendo, ele se amplia, muitas vezes é preciso voltar, é preciso avançar.

Isso, e na hora de desenhar esse mapa, o convite é sempre pensar no processo de continuidade. Que, por exemplo, as crianças de 4 anos de idade têm uma história na escola, daquilo que elas viveram na turma de 3 anos. E o que eu pego dessas memórias para projetar continuidade? Que eu acho que é um dos maiores desafios.

Porque parece que a gente tem sempre aquela ansiedade, ou a necessidade de fazer sempre o novo. E não de renovar aquilo que a gente viveu. Parece que a gente quer negar a nossa história. Os meninos de 4 anos têm uma história na Escola, imagina os meninos de 5 anos.

2.3 Qual a importância do ambiente educativo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança?

Por muito tempo a gente ficou muito em dois pontos: na leitura de materiais, a questão da teoria. E de olhar muito para as outras escolas.

O que as outras pessoas estão fazendo? No ano passado, eu senti, eu até acho que isso talvez resulte

de um amadurecimento também como a pessoa responsável pela formação de olhar para o nosso próprio cotidiano, de pegar nossos registros, de pegar nossos relatórios, de pegar nossos planejamentos e olhar junto para aquilo que a própria escola está produzindo. Então, hoje, a gente olha para a questão da teoria.

As pessoas que se dedicaram a estudar e a escrever sobre infância, sobre escola, mas também o que nós, como autores de uma prática, o que a gente está fazendo? De olhar para os nossos elementos. E, tantas vezes, eu corri atrás de planejamento de outras escolas, de registro e eu não enxergava que o nosso material era o lugar de estudo.

Então, do ano passado para cá, a gente tem feito muito isso. Aí eu também consegui enxergar, depois de ler sobre aquilo que eu tinha vivido com as professoras que também era fruto do meu amadurecimento profissional. Colocar aqui como olhar para si. É, esse olhar para si. E ver que o que a gente faz é tão bacana quanto o que as outras escolas falam.

Precisa olhar para aquilo que a gente faz. Quando chegou o final do ano, no segundo semestre, eu quis organizar todas as minihistórias que elas fizeram em um documento. Acho que eu não compartilhei o link final, mas eu vou te enviar.

A gente organizou as aprendizagens do cotidiano. Então, organizei os textos que eles fizeram, no formato de minihistórias, compilei. E isso eu fui fazendo com a ajuda da Lívia. A gente foi organizando.

E quando chegou o final do ano, eu devolvi para eles. Era como um presente para eles enxergarem a própria prática. Porque eu já vi elas terem esse espanto do bonito, do inusitado, olhando para o material de outras escolas. E aí, nesse momento, elas olharam para o próprio material.

E aí vem aquela coisa: "Puxa, eu escrevi isso." De reconhecer o valor do próprio trabalho. Revisitando o seu trabalho. Eu vou te enviar o link!

2.4 Quais elementos considera quando pensa na organização do ambiente educativo: espaços, tempo, materiais, interações (criança-criança/criança-adulto) e organização dos grupos - grandes e/ou pequenos?

Eu sempre acreditei no valor dos materiais, mas esse valor dos materiais, de pensar nele como um grande convite. Eu acho que os materiais precisam ser os grandes convites para a investigação. Primeiro, por quê? Para escolher os materiais e pensar em como eles vão estar dispostos esteticamente para convidar a criança para uma investigação, ele passa por um processo formativo profundo do educador.

Mas eles precisam emergir de um desejo das crianças. Eu acho que essa vontade da criança, que talvez seja o lugar mais difícil do professor enxergar entre... Existem duas coisas. Eu converso muito com as meninas. Existe o interesse e existe uma necessidade. Um direito de aprendizagem. Então, precisa ter um equilíbrio entre o que as crianças desejam investigar e o que elas têm direito de aprender. Então, eu acho que essa organização desse material precisa emergir daí.

De olhar o que as crianças desejam para aquilo que elas precisam como direito de aprender. Então, eu acho que isso acaba sendo o centro. O eixo orientador. O eixo orientador.

2.5 Se pudermos organizar os elementos acima em uma relação de prioridade (do mais importante para o menos importante)...

( ) Espaços, ( ) Tempo, ( ) Materiais, ( ) Interações (criança-criança/criança-adulto) e ( ) Organização dos Grupos - grandes e/ou pequenos

3. Considera que a organização do ambiente educativo influencia (potencializa ou limita) a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? Se sim, como?

"Eu acredito muito que ele potencializa. Porque ele é lugar de escolha. Então, ali acontecem as interações entre criança-criança. Porque, se eu tenho um espaço como organismo vivo, que me convida a fazer escolhas, essas escolhas vão ser não simplesmente de objeto, mas também de pessoas. Com quem eu quero estar ali para usar esse material? Ou se eu quero usar agora esse material sozinho? A gente sempre organiza esses espaços de quietude.

Por isso que a gente sempre pensa no tapete, nas almofadas. Porque às vezes eu quero estar comigo mesma. Então, eu preciso ter um espaço de mais calmaria, de mais aconchego, mas também aquele grupo que eu vou precisar ter alguém para usar aquele material.

Quando elas vão fazer o planejamento, a orientação é que eles não sejam escolhidos na hora. As crianças precisam ter oportunidade para fazer as próprias escolhas. O que eu quero usar? Com quem eu quero usar? Mas existem situações que o próprio professor precisa fazer esse agrupamento.

De entender quem é que precisa estar comigo ali naquele momento. E de garantir que todas elas participem. De garantir que todas elas participem. Por isso que eu digo, a gente precisa ter aquela lista de criança para saber quem já participou.

Para que todos tenham a oportunidade de estar ali na presença de um adulto. Porque aprender ao lado de uma criança da mesma idade é importante. Mas também estar ali ao lado de alguém que faça uma mediação, também garante a aprendizagem. Porque houve uma época que a gente achava que as crianças precisam fazer as escolhas sempre.

Eram sempre as crianças que decidiam. E tem momentos que sou eu, adulto, que preciso fazer essas escolhas para garantir esses direitos de aprendizagem. Para garantir que elas tenham essas experiências pensando na organização desse ambiente, pensando nesse planejamento.

4. Quando constrói o planejamento das atividades, leva em consideração a organização do ambiente educativo?

Ele é assim, como formadora, o que eu digo é que a gente é convidado a fazer isso. Eu não vou te dizer que sempre a gente garante isso, que é uma certeza. Porque muitas vezes a gente pensa que está atendendo aos anseios das crianças. Muitas vezes é o nosso anseio. Eu como formadora, quais são as estratégias formativas? Eu uso muito das imagens.

De ir na sala, de pegar uma fotografia daquele espaço e chamar o adulto para pensar sobre. Aí eu vou te dar um exemplo. Um dia eu peguei o planejamento da professora. O planejamento, ele sempre inicia com um registro.

Eu oriento que elas olhem os registros da semana anterior. Porque, para mim, é uma oportunidade de olhar para aquilo que foi escrito de forma tridimensional. Escrito mesmo com palavras, com imagens, olhar para os vídeos. E parar para pensar sobre o que foi feito para poder fazer as escolhas de continuidade.

Eu peguei o registro da professora Jusci e ela falava de uma roda de conversa. Mas as crianças

estavam sentadas linearmente. Coladas na parede. Então, quando eu olhei para aquela foto, eu lembrei também de que eu fiz aquilo muitas vezes.

Eu ficava na frente das crianças assim. Era uma fila. Naquele momento, quando eu olhei para a foto, eu caí em mim. De que ali a gente estava organizando uma fila.

Não era uma atrás da outra, mas era uma ao lado da outra. E que aquela fila não dava a oportunidade do ciclo, do movimento de que não tem começo, que não tem fim. Que ninguém está um olhando para a nuca do outro. Ou para a professora. Naquele caso, todo mundo tinha que escutar a professora. Então, aquela fotografia eu trago como exemplo. De que muitas vezes a gente diz uma coisa, por exemplo, ela trazia no registro: "Eu levei as crianças para uma roda de conversa.", mas a posição da professora era de alguém que dizia, talvez perguntava para escutar uma resposta. Então, como formadora, as imagens me ajudam muito a pensar. O que de fato está acontecendo naqueles espaços. Porque muitas vezes o espaço está organizado esteticamente.

Pensado até na escolha, mas o que acontece naquele espaço, não dialoga com o objetivo. Mais uma vez, traz ao centro o professor.

5. Quando constrói o planejamento das atividades semanais/mensais, leva em consideração a escuta, os gostos/preferências e interesses das crianças?

Eu acho que elas têm um papel primordial. E o desafio é como é que a gente garante essa participação. Quando é que de fato elas escolheram aquilo que está disposto. E como aquilo está disposto.

Como é que as crianças verdadeiramente conseguiram estar ali naquele planejamento. Porque para eu colocar qualquer material. Ou para eu fazer qualquer agrupamento. Eu planejei. Ou ele está no papel, ou ele foi planejado mentalmente. Então o grande desafio é a gente colocar as crianças ali. E não levar as crianças só depois que aquilo está feito. E aí eu digo para as crianças o que vai acontecer. Porque às vezes eu falo planejamento participativo, mas é um planejamento mais de... Deixe eu dizer para elas o que vai acontecer na rotina. Onde é que existe essa... Eu coloco as crianças para ouvir o que é que elas pensam sobre. E a partir dali planejar. E a partir dali o planejamento. Eu acho que aqui é a chave. Do antes e não do depois. Porque depois, na maioria das vezes, eu não vou mudar. Porque já está tudo pronto.

6. Como é organizada a sua sala referência? Quando a sala é organizada? Há um mês/data específica para a organização/disposição dos mobiliários, materiais, jogos, brinquedos/e das áreas?

A sala referência é organizada no início do ano letivo depois da organização do Mapa da turma. Neste documento em que organizo as intenções e propostas investigativas também desenhamos os contextos com seus materiais. Como uma arquitetura da sala referência. Como o mapa esta sala se modifica a partir das relações que as crianças estabelecem.

7. A organização da sala é rígida, ou sofre alterações ao longo do ano letivo? O que provoca/motiva as alterações? Se sim, quando acontecem as alterações? Quais são essas alterações? Quem as propõe? Como acontecem as negociações?

A sala é modificada a partir das relações das crianças e das necessidades observadas pela professora. As crianças ajudam a redesenhar o espaço e diariamente fazem movimentos com os materiais

disponíveis.

8. As crianças participam das decisões sobre a organização da sala? Quando? Como?

As crianças colaboram com os materiais, inclusive, as famílias são comunicadas sobre os contextos e os materiais para que possam compreender sobre o processo de aprendizagem. Outro ponto importante é o direito que a crianças têm garantido de escolha de uso e de parcerias na utilização dos materiais.

9. Qual importância atribui a participação das crianças na organização do ambiente educativo? E nas decisões sobre a organização do cotidiano da sala?

As crianças tem o direito à fala, a recusa, a fazerem suas escolhas. Entendem que aquele espaço é um direito e assim se tornam pertencentes ao lugar. Esta confiança tem nos garantido a participação do cotidiano. Diariamente conversar sobre os acontecimentos é um exemplo dessa importância das crianças nas nossas tomadas de decisões.

10. Qual o lugar da documentação pedagógica no processo de organização do ambiente educativo?

A documentação pedagógica é o nosso lugar de encontro, de reencontro. Por muito tempo, mas foi muito tempo, desde quando a gente começou... Acho que ano passado a gente deu um salto. Tudo que a gente fazia, tipo foto, legenda, a gente entendia que era uma documentação pedagógica, mas a verdade não era.

Ano passado a gente começou a entender que existe um caminho. Primeiro eu construo as observáveis. E que essa observável não pode ser sempre a mesma.

Eu não posso pegar só fotografia, só texto... Eu tenho que usar de várias observáveis. E aí, na hora do meu planejamento, eu já preciso pensar... Eu vou estar aqui com as crianças. E aí como é que eu vou capturar aquilo que eu vou ver com as crianças? É com vídeo? Quais são as perguntas que eu, adulto, vou fazer durante aquela minha presença com as crianças?

E dali vão nascer as observáveis, que podem ser fotos, escrita ou vídeo. Depois eu pego aquelas observáveis, e aí eu organizo. E ali se torna uma documentação. Porque eu tenho um trabalho, um cuidado como professora. E aí quando eu volto para refletir, e pensar o que é que eu posso fazer para continuar...

E para de fato ver as crianças, ali começa a se transformar em uma documentação pedagógica, porque se aquela documentação não modifica a minha prática, não modifica o meu planejamento.

Porque ela é só uma documentação. Então a documentação pedagógica, ela precisa ser de fato uma Pedagogia, um lugar para modificar o meu modo de fazer. Se não for, é só um documento que a coordenação está exigindo. Como nessa fala da Jusci. É muito da burocracia. Deixa eu conversar com a coordenação. Como se a palavra final tivesse que vir da coordenação. E olha o convite que a Yasmin fez? E ela nem se deu conta de que era um convite.

Um convite forte, de que: “Vamos pensar em outro lugar para a gente fazer isso. Vamos pensar em outro modo para fazer isso.” E ao invés de ouvir a voz da criança, eu preciso de uma autorização de um superior, em hierarquia. Olha como isso é forte. Isso é forte para mim, de que a voz da coordenação é mais importante do que a voz da criança. Enquanto isso me chama para repensar. De

chamar elas para repensarem isso. Quem é que tem voz? É a criança ou a minha chefe? A minha coordenadora? Esse é um exemplo muito marcante. Esse é muito forte. Ela faz um convite. Ela diz um desejo.

Ela diz um outro modo de fazer. E que o adulto diz que a gente precisa da autorização de um outro adulto. E as vezes a gente diz que está escutando as crianças. Mas quando elas falam, a gente diz para ela: "Vamos ver ali com a chefe o que ela diz. Se ela autoriza." Quem é que autoriza?

Quem é que diz? Quem é que dá a palavra final? E aí, como formadora, essas palavras não podem ficar esquecidas. Eu preciso usar essa fala para chamar as professoras para pensar: "Como é que a gente está de fato escutando as crianças?" Igual um dia em que eu trouxe a fotografia. Aqui é uma roda de conversa? Ou é um lugar de perguntas e respostas?

É por isso que quando eu oriento, eu faço uma solicitação. E entro nas questões mesmo. De decisões burocráticas para garantir o processo corporativo. Eu digo para elas que o planejamento começa com a leitura dos registros. Que as escolhas precisam nascer dali, daquilo que eu escrevi. Quando eu faço isso, é para garantir um espaço de releitura da própria prática. Porque talvez, de eu não garanto esse espaço, no dia a dia da escola, esse momento não vai acontecer. Foi uma decisão forte, mas eu entendi como uma decisão necessária. É uma decisão necessária. E a princípio, é uma decisão burocrática, mas depois você está no cotidiano, faz parte da gestão do tempo.

ANEXOS

I

Exemplo de planejamento da Professora

Exemplo de Planejamento da Professora[47]

09 de setembro de 2022 (Sexta-feira)

7h30min/14h 30min

A professora acompanhará duas crianças no jogo do dado. As professoras Isabel e Camila acompanharão a mesma proposta.

Observação: A professora acompanhará as crianças que chegarem primeiro na sala referência. Usaremos proposta impressa e a tabela da sequência numérica como apoio.

8h10min às 9h/14h 10min às 15hmin: Seguimos com o Professor José.

Hora extra: Produção da mini história.

9h às 9h30min/15h as 15h30min:

A professora

9h 30min/15h30min: Lanche e troca de máscara

Professora levará o carrinho móvel da Biblioteca para as crianças ficarem a vontade e criarem suas próprias narrativas.

A professora dividirá as crianças em dois grupos:

Um grupo de quatro crianças será auxiliado pela professora para produção de sua própria receita com recursos da natureza. Ou seja, a professora organizará um espaço no pátio e organizará os recursos para propostas como folhas, pedras, água, flores, sementes e área para proposta. A professora será a escriba das receitas produzidas pelas crianças.

Manhã: (Nome das crianças)

Tarde: (Nome das crianças)

As demais crianças ficarão com a Professora Camila na produção da massinha de modelar, onde usarão a balança para medir os ingredientes para a receita. As crianças observarão e farão o registro, usando a prancheta, folha e lápis para o registro.

[47] Utilizamos os nomes fictícios de modo a garantir o anonimato das crianças e professoras/es.

Ingredientes:

4 xícaras de farinha trigo

1 xicara e meia de água

3 colheres de sopa de óleo

1 vidro de corante

10h30min às 17h: Recreio

Saída: 11h15min/17h15min

Anexo

Experiências com receitas.

Criança	Data	Tem autonomia para localizar os itens das receitas?	Consegue dar forma ao seu pensamento ao fazer a representação gráfica dos materiais usados nas receitas?	Tem autonomia para criar suas próprias receitas?	Já consegue dialogar com o grupo sobre alguma receita usada pela família?	É criativa ao dar sugestões para criação de receitas coletivas?

II

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CAFS/UFPI)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ/CAMPUS AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL - UFPI

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de Educadores de Infância para a transformação do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar - Estudo de um Caso

Pesquisador: Leonardo José Freire Cabó Martins

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94995526.5.0000.5660

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - Campus Amílcar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.161.326

Apresentação do Projeto:

O presente projeto trata-se de um relato de caso instrumental, referente a qualidade da educação infantil que pensa na participação das crianças na organização do ambiente educativo. A metodologia adotada foi um estudo de caso, divididos da seguinte forma:1) Fase exploratória ou de definição do caso a ser estudado, onde o pesquisador estabelece os primeiros contatos para entrada no campo, define os participantes, além de definir os instrumentos de coleta de dados; 2) Fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo; e, 3) Fase de análise dos dados.A análise dos dados da pesquisa será feita a partir da técnica de análise de conteúdo Bardin. A pesquisa será realizada em um centro educacional na cidade de Floriano.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as relações entre a formação e desenvolvimento profissional e a organização do ambiente educativo para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar.E como objetivos específicos: Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a organização do trabalho pedagógico com crianças em uma Instituição de Educação Infantil da cidade de Floriano - PI; b) Conhecer as oportunidades de participação na organização do ambiente educativo oferecidas às crianças na Educação Pré-Escolar;c) Compreender o papel da documentação pedagógica nos processos de formação e desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Pré-Escolar; e, d) Sugerir

Endereço: Campus Amilcar Ferreira Sobral, KM 343, bloco superior
Bairro: Meladão **CEP:** 64.808-605
UF: PI **Município:** FLORIANO
Telefone: (89)2221-2731 **Fax:** (89)3522-2716 **E-mail:** cepcafs@ufpi.edu.br

caminhos para o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, com foco na ampliação das oportunidades de participação das crianças na Educação Pré-Escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto ao risco de identificação das/os participantes, as entrevistas foram realizadas em uma sala fechada, sem a presença de outras pessoas, e as respostas ao questionário foram transcritas manualmente, revisadas e devolvidas a cada uma/um para leitura e sugestões de alteração ou correção. Os benefícios estão nas contribuições para a ampliação dos estudos e pesquisas na área de Educação Infantil - Infância, Desenvolvimento, Aprendizagem e Participação das crianças na organização do ambiente educativo, visando instrumentalizar professoras/es da Rede Municipal de Ensino sobre a organização do ambiente educativa na Educação Pré-Escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante por se tratar da qualidade do ensino infantil participativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2717022.pdf	16/01/2026 15:52:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Estudo_Caso.pdf	16/01/2026 15:50:48	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito
Outros	Curriculo_Cristina_Parente.pdf	16/01/2026 15:43:19	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Ruth_Goncalves.pdf	16/01/2026 15:40:19	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito



Outros	Curriculo_Lattes_Leonardo_Martins.pdf	16/01/2026 15:38:46	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Criancas.pdf	16/01/2026 15:33:32	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_de_imagem_voz_respectivos_direitos.pdf	16/01/2026 13:45:11	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_e_demais_agentes_educativos.pdf	16/01/2026 13:16:58	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	16/01/2026 13:09:48	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Estudo_de_Caso_.pdf	13/01/2026 12:09:33	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	13/01/2026 12:06:54	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_anuencia	13/01/2026 12:02:51	Leonardo José Freire Cabó Martins	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

FLORIANO, 09 de Fevereiro de 2026

Assinado por:
Rute Irene Claudio Crispim
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Amilcar Ferreira Sobral, KM 343, bloco superior
Bairro: Meladão **CEP:** 64.808-605
UF: PI **Município:** FLORIANO
Telefone: (89)2221-2731 **Fax:** (89)3522-2716 **E-mail:** cepcafs@ufpi.edu.br