



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Giselli de Oliveira da Silveira

**O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis
Julho de 2015

Giselli De Oliveira Da Silveira

**O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Kátia Adair Agostinho.

Florianópolis

Julho de 2015

Giselli De Oliveira Da Silveira

**O Direito de Participação das Crianças e as Práticas Pedagógicas nas Instituições de
Educação Infantil.**

Este Trabalho de Conclusão de curso foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Pedagogia.

Florianópolis, 16 de julho de 2015.

Prof.^a Dr.^a Gilka Girarderlo
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Katia Adair Agostinho
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Joana Célia dos Passos
Membro Titular
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Simone Cristiane Silveira Cintra
Membro Titular
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Eloisa Acires Candal Rocha
Membro Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

A Deus,
As meus pais, Vivaldo e Sueli,
Aos meu amado esposo Lecian,
e a Sara, fruto de nosso amor.

AGRADECIMENTOS

A vida é um caminho em que nos constituímos e construímos a nossa identidade. Na relação com outros vou me transformando, me formando e conhecendo o que sou e, talvez o que posso um dia ser, sempre respeitando minhas singularidades e pluralidades. Neste caminho, encontrei muitos outros que me possibilitaram ser quem sou, e a quem neste momento pretendo tornar pública minha gratidão.

Primeiro agradeço a Deus, por se fazer presente em todos os momentos de minha vida, por sonhar este sonho primeiro e me amparar nos dias em que desistir parecia ser a melhor escolha.

Aos meus pais pelo amor, educação e exemplo de dedicação. Em minha memória pai, lembro “dos dias que te sentavas a mesa com um caderno ao lado, estudavas enquanto almoçavas”, aproveitavas todo o tempo que tinhas. A minha mãe, que não pode estudar devido a necessidade de trabalhar desde tão cedo, mas sempre me incentivou e ajudou para que eu conseguisse chegar até aqui.

Ao meu esposo e companheiro com quem compartilho a vida e tudo que nela há, meu amado Lecian, obrigada meu amor pela compreensão, pela dedicação, por ser pai e mãe quando precisei me ausentar, por me incentivar e proporcionar condições para me dedicar exclusivamente a esta trajetória formativa. Pelos conselhos, pelo cuidado, pelo zelo, por me cercar de amor em cada gesto.

A minha filha Sara, que criava tantas cenas para chamar minha atenção e solicitar minha presença, por seu olhar de amor, seus beijos de ternura, por me consolar quando as lágrimas teimaram em rolar...

Aos meus irmãos Thiago, Bruna, por nossas aventuras na infância em especial a pequena Daniele, que hoje me faz recordar essas aventuras.

A tia Leonete, por suas orações intercessoras, por seu cuidado e zelo com nossa família.

A vida também me presenteou com mais uma família, em quem eu posso me aninhar e me acolhe nos momentos difíceis, meus pais escolhidos: José Vicente, Eva e Nazir, e a minha mais que cunhada, minha irmã Lemoniê.

As minha amigas mais achegadas que irmãs; companheiras no riso e na dor e das infindáveis conversas: Deyse, Patrícia, Ivanilde, Ritinha, Edilene e Ana, por solicitarem minha presença, mas compreenderem o motivo de minha ausência.

Nos caminhos da universidade tive o prazer de encontrar mais amigas, Andréa, Bárbara, Catrine e Nina, as quais agradeço por dividir o fardo e me ajudarem a andar mais uma milha. Vocês vieram a engrandecer não apenas a vida acadêmica, por isso as tenho guardado em minha memória e em meu coração nossos valiosos momentos vividos.

A Isis, a Claudinha e ao Gustavo, pelos momentos compartilhados.

A turma todos de pedagogia 2011.1, pela intensidade na vivência e na troca de saberes.

Enfim, as professoras com quem afetuosamente compartilharam saberes e tornaram minha formação mais humana durante minhas andanças universitárias, as professoras e tutoras do Programa de Educação Tutorial PET/Pedagogia, Vânia, Eliane e Maria Hermínia e as colegas do grupo. A Simone com quem aprendi que desistir nem sempre é o melhor caminho, obrigada pelo ombro amigo e por me apresentar o mundo cênico-literário. É uma honra tê-la em minha banca. A professora Joana, por aceitar o convite em compor a banca examinadora. Por fim, a minha orientadora, por seu empenho e dedicação durante a feitura desta pesquisa e por compreender minhas limitações.

A todos, meus sinceros agradecimentos!!!

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar
Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar
Caminhante não há caminho
somente sulcos no mar.

Antonio Machado

SILVEIRA, Giselli de Oliveira da. **O Direito de Participação das Crianças e as Práticas Pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RESUMO

Este trabalho de conclusão do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina teve por objetivo compreender o direito de participação das crianças em sua educação a partir da análise dos dados advindos de minha prática de estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil Colônia Z-11 à luz do referencial teórico eleito. Nele contextualizamos a problemática dos direitos das crianças, sua historicidade no âmbito nacional e mundial, identificando quais são os direitos das crianças, bem como visibilizamos as principais contribuições da pesquisa no âmbito da ANPED Nacional e Sul acerca dos direitos das crianças nos últimos 5 anos. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou como referencial teórico: Moss (2009), Richter e Barbosa (2011), Siqueira (2012); Paula (2010); Fernandes e Trois (2010); Gaulke (2014); Agostinho (2014) e Vasconcelos (2014). Dentre os principais resultados encontrados estão o reconhecimento do direito político das crianças participarem de práticas democráticas nos tempos e espaços da educação infantil; a importância das ferramentas da ação pedagógica na construção da sensibilidade do olhar e da escuta docente do ponto de vista das crianças e as diversas maneiras pelas quais elas participam nas práticas docentes.

Palavras-chave: Direito. Participação Democrática. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivos	12
1.1.1 Objetivo geral.....	12
1.1.2 Objetivos Específicos.....	12
1.2 Caminhos Metodológicos	13
1.3 O nascedouro das análises	18
1.4 O corpo do texto.....	19
2. O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS	20
2.1 Educação Democrática e Emancipatória	26
3. O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E SUA EFETIVAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS.	31
3.1 Refletindo Sobre a Experiência de Estágio: Um Movimento de Encontro com os Possíveis Modos de Participação das Crianças.....	33
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
5. REFERÊNCIAS	43

1. INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória acadêmica no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, mais precisamente na terceira fase, a partir dos teóricos estudados ouvi a afirmação de que “as crianças são sujeitos de direitos”, porém as leituras não foram suficientes naqueles momento para compreender esta afirmativa; fato este contribuidor a tornar cada vez maior minhas inquietações relacionadas ao tema. Minhas primeiras indagações eram o que significa ser sujeito de direitos e quais são os direitos atribuídos às crianças?

Ávida por respostas conversei com uma professora sobre minha inquietude e obtive como indicação de leitura da Convenção dos Direitos das Crianças. Dentre os vários direitos apresentados no documento, o que mais me chamou atenção foi o direito à participação, cujos artigos 12º e 13º da referida convenção apontam respectivamente o direito das crianças em emitir e expressar sua opinião acerca do que lhe diz respeito.

Outras dúvidas somaram-se após o estudo do referido documento, posto que, se as crianças têm por lei e por direito expressarem suas opiniões, de que maneira se efetiva a participação das crianças no cotidiano da educação infantil? As crianças ao participarem das diferentes práticas pedagógicas nos espaços e tempos da instituição de Educação Infantil, expressam sua opinião sobre tais práticas, sobre o que pensam e sentem?

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) também se constitui como um documento firmador da participação das crianças, pois traz importantes contributos tais como o artigo 15 em que reconhece a criança como sujeitos de direitos; o artigo 16 nos incisos I, V e VI respectivamente garantem o direito de opinar e expressar, atuar na vida familiar e comunitária, bem como na vida política.

Porém, penso que além do direito garantido na esfera jurídica, é preciso praticá-los nas relações entre crianças e adultos; mais especificadamente entre professores e crianças, de modo que as ações do adulto vislumbrem auscultar¹ as crianças, não apenas permitir sua fala, posto que, como aponta Rocha (2008, p. 46) tal conduta não garante sua efetiva participação;

¹ Segundo Eloisa Rocha, “o termo ausculta não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e compreensão, que, principalmente neste caso - o da escuta da criança por adulto sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/ criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa - lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.” (ROCHA, 2008, p.45).

Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, [...] depende da efetiva garantia de participação social e da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaços e contexto privilegiados das vivências da infância.

Junto-me a defesa de Pinto (1997, p.65) de que as crianças são sujeitos com sentimentos, ideias, desejos e expectativas, sendo capazes de expressá-los "desde que haja quem os queira escutar e ter em conta".

Ciente da importância de pesquisas que colaborem para pensar práticas pedagógicas em que as crianças possam participar efetivamente, sobretudo nos espaços das instituições de educação infantil, pois permanecem muitas vezes a maior parte do dia inseridos nele, e diante da escassez de estudos que contemplem tal problemática, faz-se relevante esta pesquisa, visto que “a área da educação Infantil se ressentia de estudos que captassem o ponto de vista de seu destinatário mais direto, a criança.” (ROCHA, 1999).

Com o objetivo de ampliarmos nossos saberes sobre a participação das crianças na educação infantil e compreendermos ainda mais quais são os direitos das crianças, iniciamos o percurso de estudo com o levantamento bibliográfico no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPED Nacional² e ANPED SUL³ a partir da busca nos resumos e nas palavras-chave, dos descritores; participação, direito e protagonismo.

Assim, reconhecemos a importância deste passo nas pesquisas, que ao se deterem em realizar o levantamento da temática na área reconhece que o saber é coletivo e busca seus interlocutores e atualização nas discussões. Ressaltamos ainda que dado o tempo de feitura de um TCC buscamos fazer o recorte deste levantamento na ANPED, especificamente do Grupo de Trabalho Educação e Infância 0-6 anos – GT7, por reconhecer a importância desta associação e sua produção no país, com o recorte temporal dos últimos cinco anos: de 2010 a 2014. Posteriormente cruzamos o levantamento teórico com os dados da prática de estágio em uma instituição de educação infantil.

² A ANPED é uma associação que não possui a finalidade de obter lucros, a qual reuni docentes, discentes e pesquisadores da área da educação vinculados aos programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*. Suas reuniões aconteciam anualmente até o ano de 2013, mas a partir desta data as reuniões passaram a ser bianuais. Fonte: www.anped.org.

³ Organizada pelo Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, uma instância regionalizada do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação-FORPRED, vinculado à ANPED Nacional. Ao primeiro, atribui-se a missão de coordenador das ações conjuntas com o objetivo de desenvolver a pesquisa e a Pós-Graduação em Educação na região sul do Brasil. Fonte: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php>

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Compreender o direito de participação das crianças em sua educação a partir da análise dos dados advindos de minha prática de estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil Colônia Z-11 a luz do referencial teórico eleito.

1.1.2 Objetivos Específicos

- _ Contextualizar a problemática dos direitos das crianças, sua historicidade no âmbito mundial e nacional, identificando quais são os direitos das crianças;
- _ Visibilizar as principais contribuições da pesquisa no âmbito da ANPED Nacional e Sul acerca dos direitos das crianças.

1.2 Caminhos Metodológicos

Dos nossos medos nascem as nossas coragens, e em nossas dúvidas, vivem as nossas certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível, e os delírios outra razão. Nos descaminhos esperamos surpresas, porque é preciso perder-se para voltar a encontrar-se.

— Eduardo Galeano

Há diversas estradas que nos levam ao mesmo lugar, mas as estradas são diferentes e ainda que sejam iguais nos proporcionam vivências e experiências diferentes. Compartilharemos nos caminhos metodológicos, o que nos foi possível percorrer ao aprofundarmos nossa compreensão acerca da participação e direitos das crianças na educação infantil na produção científica nacional.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, que segundo Graue e Walsh (2003) tem o objetivo de preencher as lacunas e obter melhor entendimento dos processos, nela o foco é aprofundar as informações obtidas durante minha prática de estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil Colônia Z11, analisando os referidos dados a luz do referencial teórico para pensar a participação das crianças na educação infantil

Para tanto, iniciamos o percurso de estudo com o levantamento da produção nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPED Nacional e ANPED SUL nos trabalhos apresentados no GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, nos últimos cinco anos (2010 a 2014) a partir da busca dos descritores nos resumos e palavras-chave.

No site da ANPED nacional entre os anos de 2010-2013⁴ encontramos 62 trabalhos no GT-07, dentre os quais apenas um trabalho apresentou o descritor participação nas palavras chaves do resumo, e um segundo não apresentou nenhum descritor eleito, porém após a leitura do título do mesmo, constatamos uma aproximação à temática, ao lermos o texto julgamos conveniente a sua inclusão e somamos a palavra protagonismo⁵ à nossa busca.

⁴ Considerando que atualmente a ANPED Nacional reúne-se bianualmente.

⁵ Segundo Cussiánovich (2005, p. 16), “o protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição societal, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva.” Concordamos ainda com Cussiánovich e Márquez (2002, p. 5) ao afirmarem que o protagonismo,

Ao procurarmos no caderno de resumos da ANPED SUL, entre os anos de 2010-2014 no Eixo 5 Educação e Infância, elencamos 110 trabalhos nos quais procuramos os descritores: participação, direito e protagonismo. Dentre estes pudemos selecionar sete trabalhos, em que três constavam em seus resumos o descritor participação, um direito, um protagonismo e dois não continha os descritores eleitos em seu resumo e ou palavras-chave, mas após a leitura do resumo verificamos o relacionamento ao tema desta pesquisa, a saber, participação das crianças na educação infantil.

Conforme a tabela abaixo, ao realizar o levantamento me depararei com um montante de 172 trabalhos, e enfrentamos os desafios referentes a como organizá-los. A leitura dos títulos, resumos, palavras-chave, bem como de alguns textos, neste momento inicial, nos indicou a importância de acrescentarmos na busca a palavra protagonismo, haja vista, o uso da mesma em alguns trabalhos, conforme salientado anteriormente.

Tabela1: Total de trabalhos encontrados

ANPED	
Nacional (2010-2013)	62
Sul (2010-2014)	110
Total	172

Fonte: elaboração da autora.

Inicialmente acessava as reuniões do GT 07 no site da ANPED, lia os títulos, posteriormente acessava o link para buscar as palavras de busca, lia o resumo e caso fosse necessário, procurava as palavras escolhidas no corpo do texto ou lia o texto integralmente. Porém, percebi a diferença entre a quantidade total dos artigos descritos informado pelo site da ANPED e os resumos lidos. Por acreditamos no uso dos dados aqui elencados por outros sujeitos, ao refletirmos sobre o rigor metodológico, e a confiabilidade dos mesmo neste trabalho optamos em organizá-los de maneira mais eficaz e precisa. Para tanto, salvamos os artigos os classificando de acordo com o encontro, se nacional ou regional; e por ano de realização, e por fim repetimos o procedimento descrito no início deste parágrafo.

Então, após a (re)organização dos dados, iniciamos novamente a leitura dos títulos e procura das palavras elegidas nas palavras-chave e nos resumos, dos termos participação, direito e protagonismo, em alguns momentos foi necessária a leitura do texto na íntegra, pois

“permite as crianças retomarem suas condições de sujeitos e atores, de seus direitos, das suas opiniões, de terem voz e participarem em tudo que lhe diz direito”.

alguns artigos, ora não apresentavam resumo, ora não apresentavam palavras-chaves. Nesse sentido, cabe ainda ressaltar, uma dificuldade encontrada no momento da realização deste levantamento, visto que em alguns artigos o título, o resumo ou as palavras-chaves não relacionavam-se com o tema do trabalho. Por este motivo, tal tarefa demandou mais tempo do que o estipulado, pois precisou buscar as palavras de busca no texto, e/ou lê-lo integralmente.

No referente aos trabalhos encontrados nos anais do site da ANPED Nacional entre os anos de 2010-2013, do total de 62 trabalhos no GT-07 Educação e Infância 0-6 anos, apenas um trabalho na 34ª edição, no ano de 2011, apresentou participação nas palavras-chave do resumo, e na 35ª edição, no ano de 2012, não apresentou as de busca nas palavras-chave e no resumo, porém após a leitura do mesmo, verificamos uma aproximação à temática.

Continuamos nossa caminhada percorrendo os trabalhos da 8ª edição da ANPED SUL, em 2010, e encontramos 31 trabalhos mas, apenas dois trabalhos foram selecionados para este estudo, em que 1 consta a palavra participação no resumo e 1 que apresentava a palavra participação das crianças no título; na 9ª edição da ANPED SUL no encontro de 2012, continha 47 artigos⁶, 1 artigo com a palavra direito nas palavras-chave, e por fim, na 10ª edição da ANPED SUL na edição de 2014 continha 32 artigos, 1 artigo com as palavras: direitos e participação nas palavras-chave 1 artigo com a palavra participação nas palavras-chave, e 1 artigo com a palavra protagonismo nas palavras-chave, totalizando 3 artigos selecionados.

O mapeamento foi um momento muito trabalhoso, no sentido de dispendir muito tempo para realizá-lo, visto que, em muitos artigos, não se relacionam o tema do artigo ora com o título, ora com as palavras-chave, por isso a necessidade de ler o resumo e em alguns casos o artigo na íntegra.

Conforme demonstra a tabela abaixo, ao todo foram encontrados nove artigos nas reuniões da Anped Nacional e Regional Sul, compreendidos entre os anos de 2010-2014, que discorrem acerca da participação das crianças na educação infantil, que contribuirão para a análise e aprofundamento dos dados, fruto de minha experiência de estágio na 7ª fase do curso de Pedagogia, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, em que já tinha o foco na participação das crianças e sua educação, que a luz dos estudos resultantes do levantamento teórico pode ampliar nossa compreensão da problemática central da pesquisa.

⁶ Apesar do site apontar a totalidade 48 artigos, ao salvar os arquivos e realizar a contagem, percebemos a repetição de dois artigos. Fonte: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012>

Quadro 1: Levantamento Bibliográfico a partir dos descritores.

AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO	ANO	REUNIÃO	LOCALIZADOR
Sandra Regina Simonis Richter UNISC	Maria Carmen Silveira Barbosa UFRGS	Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas	2011	ANPED Nacional	Palavras-chave: Direitos das crianças; participação.
Romilson Martins Siqueira – PUC-Goiás	Anita Cristina Azevedo Resende - UFG Co-Orientador: Manuel Jacinto Sarmiento Universidade do Minho	Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança	2012	ANPED Nacional.	Título e resumo: protagonismo.
Elaine de Paula – UFSC		As transgressões das crianças como uma forma de participação no cotidiano da educação infantil	2010	ANPED SUL	Palavras-chave: participação.
Cynthia Votto Fernandes – UFRGS	Loide Pereira Trois (UFRGS)	Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil	2010	ANPED SUL	Título e resumo: participação.
Ana Cristina Coll Delgado – FAE - UFPEL	Francine Vargas da Silva – FAE – UFPEL	Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada	2012	ANPED SUL	Título e resumo: participação.
Alvine Genz Gaulke	Não consta no artigo	A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: protagonismo compartilhado	2014	ANPED SUL	Palavra-chave: Protagonismo

Kátia Adair Agostinho – UFSC	Não consta no artigo	Caminhos para a participação das crianças na educação infantil	2014	ANPED SUL	Palavras-chave: Direitos, participação.
Queila Almeida Vasconcelos UFRGS	Não consta no artigo	Práticas pedagógicas participativas na Educação Infantil: um olhar para a docência e a infância	2014	ANPED SUL	Palavra-chave: Participação.
Mariana Sant'Ana Miceli	Não consta no artigo	Quando as crianças se educam em direito(s) na escola...	2012	ANPED SUL	Palavra-chave: direito.

Fonte: elaboração da autora.

1.3 O nascedouro das análises

No curso de licenciatura em pedagogia na UFSC o estágio supervisionado em educação infantil é obrigatório, e na grade curricular está previsto para acontecer na sétima fase. O estágio é o exercício da docência, em que no encontro com o contexto educativo realizamos o cruzamento de olhares, ao pensar os projetos educativos dos diferentes grupos e o Projeto Político e Pedagógico da Unidade, por meio do exercício das ferramentas da ação pedagógica: observação, registro, planejamento, avaliação e documentação, portanto:

[...] o estágio pressupõe o cruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados: das crianças, das alunas estagiárias, dos professores e demais profissionais de educação infantil e dos professores orientadores de estágio. (ROCHA & OSTETTO, 2008, p.107).

Ele foi realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil Colônia Z11, doravante designado de NEI Z11, localizado na comunidade da Barra da Lagoa, leste da Ilha de Florianópolis, próximo ao mar, construído no ano de 2004 em decorrência da necessidade de uma estrutura física apropriada para as crianças, tendo iniciado sua história numa antiga unidade construída em 1992, noutra local da comunidade.

A unidade é composta por seis salas para acomodar 235 crianças, com atendimento parcial, seis grupos no período matutino e outros seis no período vespertino. Além das salas, possui uma cozinha ampla, uma sala para direção e supervisão, banheiro para os adultos, uma sala para os professores, uma biblioteca, um refeitório com buffet para as crianças servirem-se, um imenso parque com área verde, uma área coberta externa com duas mesas e materiais de artes.

Consideramos fundamentalmente importante além do espaço físico da instituição, conhecermos também o espaço geográfico em que a mesma está inserida, pois ao nos aproximarmos destes, buscamos compreender a realidade das crianças, ou seja, o contexto em que as crianças estão inseridas. Então, após a primeira visita ao NEI, fomos passear no bairro, o que nos possibilitou a aproximação e percepção do contexto em que estaríamos inseridas durante o estágio.

O caminho percorrido nos possibilitou conhecermos o entorno em que a instituição está inserida. Cabe destacar a predominância de características pesqueiras e turísticas da comunidade.

Anteriormente a ida ao campo de estágio, estudamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do NEI Colônia Z-11, o qual foi construído coletivamente. O documento dispõe sobre a organização da instituição. O PPP, conforme aponta o documento, “se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite a escola rever sua intencionalidade e sua história” (SOUZA, 2005, p.50).

Ao nos aproximarmos das vivências no NEI tomamos conhecimento das formas como essas experiências são elaboradas pelas crianças e por todos os envolvidos no fazer pedagógico. Realizamos o estágio no primeiro semestre de 2014, no grupo G-VI, composto por 25 crianças entre cinco e seis anos, dentre estas, algumas moram na Barra da Lagoa ou em bairros circunvizinhos; uma professora e uma professora auxiliar de sala, e dele resultam os dados que analisaremos e aprofundaremos neste estudo.

1.4 O corpo do texto

Após a introdução em que discorremos sobre a justificativa do estudo, seus objetivos, caminhos metodológicos e realizamos uma breve contextualização do campo de estágio onde foram recolhidos os dados para análise, apresentaremos o capítulo II em que trataremos da problemática dos direitos das crianças, sua historicidade e contextualização no âmbito mundial e nacional.

No terceiro capítulo aprofundaremos nossos saberes sobre a participação das crianças na educação infantil a partir de nossa experiência de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, na sétima fase, no Núcleo de Educação Infantil Colônia Z11, da rede pública municipal de Florianópolis, no 1º semestre de 2014, nele contextualizaremos o grupo no qual fora realizada a prática de estágio no NEI Colônia Z-11, discorreremos acerca dos dados advindos do mesmo e os analisaremos a luz do referencial teórico levantado.

Por fim, as considerações finais serão apresentadas ao final do estudo, realizadas na urgência do tempo de um Trabalho de Conclusão de Curso e sintetizam as conclusões do estudo.

2. O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

A discussão sobre os direitos das crianças iniciou com o reconhecimento das mesmas na sociedade a partir das discussões sobre os direitos humanos. Desde então, vem ganhando visibilidade não mais apenas no âmbito jurídico, mas em outras instâncias da sociedade, tais como as referentes a educação.

Destacamos que do conjunto dos nove textos encontrados para este estudo o de Richter e Barbosa (2011), trazem um importante contributo para a discussão e contextualização histórica dos direitos das crianças, no sentido de ampliar nosso conhecimento ao discorrerem sobre uma questão despercebida ou não pensada por nós. As autoras destacam a constituição da sensibilidade construída inicialmente com a Declaração dos Direitos Humanos (1948) onde inicia um processo empatia em que os sujeitos tentam colocar-se no lugar do outro para compreender seus sentimentos e pensamentos, com isto, possibilita o respeito ao próximo.

Ao iniciar o processo de empatia, podemos conhecer, compreender e respeitar as diferentes formas de pensar, ou seja, respeitar a diversidade, a pluralidade das ideias e tal ação nos encaminha enquanto adultos respeitarmos a alteridade das crianças. Desta forma, a expressão desta dá-se concomitantemente

[...] pela vulnerabilidade e pela potência das mesmas em interagir e aprender a significar a convivência nas diferentes práticas da vida cotidiana através das linguagens, as quais não apenas ampliam a capacidade das crianças participarem de um mundo comum, mas fundam a condição dessa participação (RICHTER E BARBOSA, 2011, p.1).

Para chegar a este entendimento, houve uma construção histórica dos direitos das crianças, resultantes de um conjunto “de sentimentos e ideias que emergem de distintos campos da prática social e dos conhecimentos científicos” (Ibidem, p.7).

O movimento iniciou com a Declaração dos Direitos das Crianças (1959) ao difundir entre os adultos a compreensão sobre a proteção e carência de cuidados reservados as crianças devido a sua menor idade. Ainda que este documento tenha vindo a garantir as crianças proteção e cuidado, “não promoveu avanços, nem anuncia outra sensibilidade possível a alteridade das crianças” (Ibidem, p. 6).

Por fim, outro relevante documento apontado pelas autoras por colaborar com a mudança de percepção dos adultos em relação as crianças, fato este contribuinte a reverberar na mudança conceitual de criança, fora a Convenção dos Direitos da Criança em 1989, pois declarou o direito à liberdade e a participação das crianças.

A partir de 1989 as Nações Unidas proclamam a Convenção dos Direitos das Crianças. O documento endossa tal discussão, e traz importantes contributos no referente aos direitos de Provisão⁷, Proteção⁸ e Participação⁹. Natália Soares (2005, p.4) afirma que a Convenção dos Direitos das Crianças é um “símbolo de uma nova percepção sobre a infância.” Um documento que incorpora uma diversidade de direitos que têm tendido a ser agrupados em três categorias (Hammarberg, 1990 Apud SOARES, 2005, p.4):

- Direitos de provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- Direitos de proteção – onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- Direitos de participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito.

A autora segue afirmando que o discurso dos direitos de provisão e proteção é “indiscutivelmente o discurso mais consensual, na medida em que ao priorizar a satisfação de necessidades de bem estar e proteção das crianças, [...] são reconhecidos e reforçados legalmente, com quadros normativos e iniciativas mais ou menos eficazes.” (SOARES, 2005, p.4). Discorre ainda sobre as tensões e complexidade que existem entre o exercício dos direitos de proteção e de participação, num quadro de perspectivas quase antagônicas: aqueles que defendem uma perspectiva da criança, como dependente da proteção adulta e incapaz de assumir responsabilidades, e de outro lado, uma perspectiva de criança como sujeito de direitos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afetam as suas vidas. Sua defesa é a de

⁷ Direito ao nome, identidade, nacionalidade, à proteção contra os maus-tratos ou violência dos adultos.

⁸ Direito à alimentação, saúde, educação e assistência.

⁹ Direito a exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo tomadas em consideração as suas opiniões de acordo com a idade e maturidade; direito à liberdade de expressão e à liberdade de procurar, receber, expandir informação e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob a forma oral, escrita ou qualquer outro meio à escolha da criança.

um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (SOARES, 2005, p.9).

Ainda que, os direitos de proteção e provisão sejam mais ressaltados, em detrimento a atenção política e social dada aos direitos de participação, a condição para a realização se dá de maneira interdependente.

Assim, o direito de participação, de expressar sua opinião e de que a mesma seja levada em consideração, em qualquer assunto que afetam a criança, está consagrado no Art. 12 da Convenção das Nações Unidas, sobre os Direitos da Criança que proclama:

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.

A liberdade de expressão, apontada na Convenção nos aponta o direito da criança expressar seu ponto de vista, sua opinião, e ainda conhecer e/ou expressar ideias, informações.

Expressamente o artigo 13 declara:

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.
2. O exercício deste direito só pode ser objeto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias:
 - a) Ao respeito dos direitos e da reputação de outrem;
 - b) À salvaguarda da segurança nacional, da ordem pública, da saúde ou da moral públicas.

A referida Convenção aponta também o respeito por parte do Estado ao direito a liberdade de pensamento, consciência e religião das crianças e também no papel de orientação dos pais. Para tanto, a Convenção no artigo 14 inciso 1, 2 e 3 declara pública e oficialmente:

1. Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião.

2. Os Estados Partes respeitam os direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos representantes legais, de orientar a criança no exercício deste direito, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades.
3. A liberdade de manifestar a sua religião ou as suas convicções só pode ser objeto de restrições previstas na lei e que se mostrem necessárias à proteção da segurança, da ordem e da saúde públicas, ou da moral e das liberdades e direitos fundamentais de outrem.

Podemos perceber certa contradição neste artigo, pois se o Estado respeita o direito dos pais em orientar religiosamente as crianças, e também respeita a escolha das crianças, como estas irão ter opção de escolha se vierem a conhecer apenas a religião praticada pelos pais?

O direito das crianças a reunirem-se ou formar associações está deliberado no artigo 15 como podemos constatar abaixo:

1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica.
2. O exercício destes direitos só pode ser objecto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias, numa sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou da segurança pública, da ordem pública, para proteger a saúde ou a moral públicas ou os direitos e liberdades de outrem.

As mudanças no modo de conceber as crianças no cenário mundial, trouxeram também mudanças no contexto de nosso país. Nesse sentido, os direitos das crianças aparecem especificados na Constituição em 1988 no Brasil. Dois anos depois, em 1990 decorrente de veemente mobilização da sociedade civil o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) contribuiu na mudança de concepção de criança, ao defender seus direitos, sendo este o primeiro documento nacional que trata especificamente dos direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, o ECA

constituiu-se um instrumento de luta emancipatória em direção a uma relação mais democrática entre adultos e crianças. A partir dele uma concepção de criança como “sujeito político” e “sujeito de direitos” passa a vigorar, considerando, assim, as crianças com status próprio de cidadãos, se contrapondo ao então código de menores, que concebia a criança apenas como “menor carente, abandonado ou infrator” (AGOSTINHO, 2014, p.8).

Deste modo, o referido documento veio promover a efetividade de tais princípios. Contendo normas que consagram a proteção integral à criança e ao adolescente, considerados como sujeitos de direito, capazes de exercer sua cidadania e participação política, os artigos 3, 15 e 16 do ECA, que pela importância como novos paradigmas para a cidadania e os direitos fundamentais, são aqui apresentados:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

Art. 15º. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis;

Art. 16º. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: opinião e expressão e participar da vida política, na forma da lei.

Podemos perceber que tais artigos estão diretamente relacionados com os artigos da Convenção supracitados anteriormente.

Cabe ressaltar a importância destes documentos, pois asseguram as crianças seus direitos, porém, é imprescindível ampliarmos nossos conhecimentos acerca dos direitos de participação e suas implicações práticas afim de reconhecermos seus direitos, refletirmos sobre nossas ações e ao nos relacionarmos com as crianças termos atitudes justas e democráticas.

Essa mudança tem base nas concepções que temos de criança, infância e sua educação, por isso consideramos ser importante explicitarmos os conceitos, pois este relacionam-se diretamente e nos permitem situar nossa defesa de uma educação infantil democrática e emancipatória.

Para nós criança é um sujeito histórico e de direitos. As autoras Rocha e Ostetto (2008, p.104) nos ajudam a ampliar um pouco mais este conceito, ao definirem as crianças como “sujeito social de direitos, um ser completo em si mesmo, que pensa, se expressa por meio de múltiplas linguagens, que produz cultura e é produzido numa cultura”.

Já a infância é compreendida como construção social, “a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria” (SARMENTO e PINTO, 1997, p.9).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, é ofertada em instituições educacionais públicas, e/ou privadas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, denominadas creches e pré-escolas, atende crianças de 0-6 anos. As especificidades do trabalho docente na educação infantil referem-se à indissociabilidade do cuidar e o educar; as crianças de zero a seis anos, sujeitos da educação infantil; as práticas docentes pautadas a partir das ações das crianças, ou comumente falando,

considerar as crianças como ponto de partida; o compartilhamento da docência e reconhecimento recente da profissão devem se dar, conforme as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) através de conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

Os documentos referenciados nos ajudam a vislumbrar a perspectiva histórica acerca dos direitos das crianças, mas o que significa participação? E se o direito de participação está garantido na esfera jurídica, em que medida podemos perceber sua materialização nas ações na grande parte das relações e práticas entre professores e crianças, ou melhor adultos e crianças?

2.1 Educação Democrática e Emancipatória

A ideia de uma educação pública e democrática é princípio definido pela Constituição Federal de 1988, e o interesse em ampliar nossa compreensão acerca da participação das crianças advém da busca em contribuir para uma educação democrática e emancipatória.

Sua importância é acentuada sabendo-se que no Brasil, a descontinuidade e a ausência de uma concepção de direitos caracterizam a oferta desigual e a precariedade nas instituições de educação das crianças de até seis anos, embora o conjunto de prescrições legais introduza inovações, conquistas e desafios no campo das políticas públicas para a educação de crianças menores de seis anos ainda se fazem presentes, com um fosso considerável entre as intenções declaradas e as ações realizadas nas políticas de Educação Infantil.

Compreendemos que um documento importante no âmbito do esclarecimento, fortalecimento e defesa dos direitos das crianças na área da Educação Infantil em nosso país, seja o documento do MEC-COEDI (1995), “Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”. De autoria de Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg, o mesmo traz as bases para a o desenvolvimento desta pesquisa e que devem ser considerados nas instituições de educação infantil, quais sejam:

Nossas crianças têm direito a brincadeira;
Nossas crianças têm direito a atenção individual;
Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
Nossas crianças têm direito à higiene e a saúde;
Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
Nossas crianças têm direito e expressar seus sentimentos;
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante o seu período de adaptação à creche;
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1995, p.13).

É no âmbito desta defesa dos direitos fundamentais das crianças que os direitos de sua participação se inscrevem, reconhecendo que o seu ponto de vista geracional é importante ser considerado nas práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) apontam em seus artigos 6º e 7º a imprescindibilidade da explicitação nas propostas curriculares de educação

infantil do princípio político, em que a democracia está subscrita. Uma das formas de possibilitar a ação democrática nas instituições de educação infantil se dá ao tecer as propostas pedagógicas curriculares, consoante o

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. (BRASIL, 2009, p.2)

O documento ainda aponta que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil assegurar a inteira execução da função social, política e pedagógica, de modo a propor meios e auxílio, conforme podemos verificar no

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

Além das DCNEI (2009), julgamos ser importante destacar outro documento que colabora no sentido de ampliar as discussões e implementação das práticas de direitos aqui defendidas, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012). Das referidas DNEDH (2012) consideramos de importância ressaltar respectivamente seus artigos 2º e 3º pois o artigo 2º em seu primeiro inciso, explicita a que se refere os Direitos Humanos, e no segundo inciso, há indicação de adesão dos envolvidos nos procedimentos educacionais e no 3º artigo, enuncia como um dos princípios fundantes a democracia. Como podemos observar nos artigos abaixo integralmente,

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

Nesse sentido, podemos perceber o empenho na política nacional para assegurar no âmbito educacional a educação democrática e de direitos, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil (2009) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

O professor e pesquisador britânico, Peter Moss tem se dedicado a temática central deste trabalho e colabora com a ideia de que as instituições de educação infantil para crianças “possam ser, antes de tudo, locais de prática política – e especificamente de prática política democrática” (MOSS, 2009, p.2).

Esta possibilidade está atrelada ao fato de a concretização da mesma depender da decisão dos envolvidos em participar de um projeto coletivo com esta orientação, pois há diferentes maneiras de compreender a função da educação infantil.

Segundo o autor a prática educacional pode ser pensada para atuação técnica ou mercadológica. O modelo de educação técnica almeja alcançar objetivo previamente determinado relacionado a avaliar resultados e qualidade; enquanto a prática mercadológica estabelece relação entre o consumo, a necessidade dos familiares e a expansão no atendimento nas instituições de educação infantil, de modo que a educação passa a ser uma mercadoria, e a instituição um espaço para cuidar das crianças, governar, moldar; desta forma, ao atender apenas uma demanda mercadológica, acaba por suprimir qualquer possibilidade cujo caráter educacional seja emancipador ou democrático.

Seguindo em seu estudo o autor aponta a urgência de práticas políticas democráticas nas instituições de educação infantil devido ao interesse político na expansão da oferta, sendo necessário ter claro o significado da sua função. Ressalta ainda, a prática democrática no espaço das instituições como uma maneira de se contrapor ao desejo neoliberal de despolitizar os sujeitos.

Peter Moss compreende que para tornar a creche e a pré-escola locais politicamente ativos temos de ter o envolvimento dos cidadãos em quatro ações; a condição fundamental para instituir esta prática inicia ao optar coletivamente em exercer a cidadania democrática neste lugar, bem como decidir coletivamente a finalidade da educação, as ações e o espaço da creche; avaliar de maneira participativa o trabalho pedagógico e opor-se a discursos dominantes de modo a evidenciar a pluralidade de pensamentos, deste modo, abrirá caminho para mudança.

Partimos do princípio de que as práticas democráticas vão ao encontro dos direitos de participação das crianças, onde as crianças expressam suas opiniões. Ao participarem democraticamente compartilham decisões, escuta, pontos de vista, e assim, “se envolvem com os outros nas tomadas de decisões que afetam eles mesmos” (idem), possibilitam ainda a resistência ao poder centralizador e injusto e ampliam o conhecimento sobre diferentes formas de pensar. (MOSS, 2009).

Cabe explicitar que ao referir-se ao envolvimento dos cidadãos, estes não abrangem apenas os envolvidos nas instituições, mas inclui toda a comunidade em que a instituição está inserida. Esta ampliação permite o envolvimento e a partilha de valores, conforme Moss (2011, p.11) exemplifica:

- respeito à diversidade, que está relacionado à ética de um encontro, uma ética relacional destacada por Dahlberg e Moss (2005) em sua discussão sobre ética na educação infantil;
- reconhecimento de múltiplas perspectivas e paradigmas diversos – de que há mais de uma resposta para a maioria das questões e de que existem muitas formas de visualização e compreensão do mundo, um ponto para o qual eu vou retornar; acolher a curiosidade, a incerteza e a subjetividade – e a responsabilidade que essas exigem de nós;
- pensamento crítico, que, nas palavras de Nikolas Rose, é “uma questão de introduzir uma atitude crítica em relação às questões que em nossas experiências atuais são tomadas como se fossem atemporais, naturais, incontestáveis: defender-se contra as máximas de um tempo, contra o espírito de determinada época, contra a sabedoria contemporânea recebida... [é uma questão] de interromper a fluência das narrativas que codificam essa experiência e fazê-las gaguejar” (Rose, 1999, p. 20).

Além da tomada de decisão no coletivo institucional e da comunidade em que esta se insere, os documentos municipais e federais podem garantir meios e condições para a implementação destas práticas democráticas, por isso visibilizamos no início deste capítulo a contribuição que os documentos Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) trazem para a implementação e efetivação de práticas educativas democráticas e emancipatórias nas instituições de educação infantil.

Neste capítulo, resgatamos e contextualizamos o percurso histórico no âmbito jurídico, bem como apontamos importantes concepções acerca de conceitos-chaves para compreendermos uma educação Infantil democrática e emancipatória. Destacamos o lugar que as instituições de educação, no nosso caso da educação infantil, ocupam na construção e consolidação de espaços públicos democráticos em que a cidadania é exercida por todos os

sujeitos envolvidos, principalmente os sujeitos inseridos neste espaço, as crianças, bem como a importância dos documentos no sentido de ampliar a discussão e garantir a efetivação de práticas educativas democráticas e emancipatórias.

No próximo capítulo aprofundaremos as maneiras possíveis da participação das crianças em sua educação a partir de experiência da prática de estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil Colônia Z-11 e analisaremos os dados advindos desta prática a partir dos teóricos elencados.

3. O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E SUA EFETIVAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS.

Com o intuito de responder as indagações realizadas acerca da participação das crianças, conforme já indicado anteriormente, analisei os dados advindo da minha experiência de estágio tendo por base as principais contribuições dos estudos realizados nas reuniões da Anped Nacional e Sul nos últimos 5 anos. Para tanto, primeiramente inicio ressaltando a importância do estágio e sigo a contextualizar o grupo no qual fora realizada a prática de estágio no NEI Colônia Z-11.

Gostaria de destacar o lugar de excelência em que o estágio ocupou em nossa formação, posto que, me propiciou aprofundar e ampliar meus conhecimentos acerca do tema deste estudo. Os questionamentos acerca da participação das crianças nos espaços institucionais de educação infantil, antecedem a experiência do estágio, mas no momento de minha inserção no campo de estágio, pude vivenciar situações que além de me levar a refletir e aprofundar a temática, pude confrontar minhas atitudes e concepções vivendo os desafios de buscar coerência entre as mesmas. Dito de outra maneira, acreditava em ações que permitam a participação das crianças, mas quando esta participação contrariava o que estava proposto me frustrava de tal maneira que me via desconcertada. Assim, diante destes momentos, que foram vários, busquei embasamento teórico para pensar nas concepções e de que maneira elas se efetivariam na prática.

A escolha pelo grupo VI, ou G-VI se deu despretensiosamente, pois não tínhamos atuado com crianças. A sala em que este grupo ocupava era um espaço amplo com três portas na parede esquerda, a primeira possibilita o acesso ao espaço físico interno da instituição; a segunda ao banheiro, o qual era compartilhado como grupo G-IV V e possibilitava encontros longe dos olhares dos adultos e também a interação entre os grupos, e a última porta ao lado da janela possibilitava o acesso a externa da sala.

A janela ocupava toda a parede do final da sala, e o por estar disposta mais próxima ao chão, as crianças podiam olhar através desta e vislumbravam os acontecimentos no espaço externo, também compunha este espaço um tapete usado na roda de conversa, 4 mesas sextavadas, 25 cadeiras, um aparelho de som, brinquedos de encaixar, quebra-cabeças, bonecas, lápis, canetas de hidrocor, gizes de cera, colas, tesouras, cartazes de desenhos das crianças colados nas paredes, jogos da memória, louças de plástico, telefone e bolsas.

Constituía o grupo 25 crianças entre cinco e seis anos, algumas moradoras da Barra da Lagoa ou de bairros circunvizinhos; uma professora e uma professora auxiliar de sala.

Podemos considerar o tempo de convívio com as crianças breve, mas ainda assim possibilitou percebê-las como sujeitos afetuosos, curiosos, engraçados, piadistas, dotadas de um corpo ávido em movimentar-se, expressar-se das mais diversas maneiras, aprender novas brincadeiras, capazes de significar e ressignificar as propostas dos adultos, produtoras de conhecimento, cultura e dotadas de ampla noção espacial. Estas são apenas algumas entre tantas outras características plausíveis de serem descritas neste momento, cabe ressaltar, que as faço pautadas também na sensibilidade de meu olhar sobre tais sujeitos, de acordo com minha vivência, não tendo obrigatoriamente o mesmo sentido a outros se assim desejarem atribuir algumas características ao referido grupo.

3.1 Refletindo Sobre a Experiência de Estágio: Um Movimento de Encontro com os Possíveis Modos de Participação das Crianças

Os registros da experiência de estágio, trazem importantes apontamentos para pensarmos os caminhos traçados por mim em busca de práticas pedagógicas democráticas na instituição de educação infantil em que atuei por meio de registros reflexivos.

Ao experienciar a docência compartilhada, nas situações de estágio, pude perceber o lugar importante que as ferramentas da ação pedagógica ocupam para a efetiva participação das crianças. Observar suas muitas linguagens, interações, brincadeiras, conversas, sua culturas, seus modos de ser, viver e apreenderem o mundo que a cerca e a envolve; ouvi-las, ausculta-las possibilita construirmos registros que atentem ao seu ponto de vista. As bases do planejamento, a observação e o registro, são elementos essenciais a inclusão das ideias, curiosidades e vozes das crianças, pois por meio destas ferramentas tornamos visíveis os modos de participação das crianças e suas contribuições.

Essas ferramentas são importantes pois auxiliam a reflexão do professor e contribuem para a construção da sensibilidade no olhar, na ausculta e reconhecimento das possíveis contribuições das crianças ao vivenciarem os planejamentos intencionais nos tempos e espaços das instituições de educação infantil, e assim tornar perceptível os muitos modos de reviver e modificar o que é proposto, o qual considero uma das formas de reivindicar sua efetiva participação.

Esta busca do olhar e ausculta sensíveis aconteceu desde a primeira docência compartilhada, no episódio I intitulado por “A Contação de História” em que apenas ao registrar o vivido, percebi que o motivo de minha frustração ocorrera por conta de uma concepção contrária à participação das crianças. Como podemos perceber no excerto abaixo,

Antes de iniciarmos a contação, cantamos duas músicas que comumente são utilizadas para tal finalidade. E, em outras experiência como contadora de histórias as crianças interagem neste momento, cantam a música, e logo vão acomodando seus corpos, seus ouvidos, seus olhares, para adentrar na história e se permitir imaginar e recriar cenas e histórias a partir da narrativa. É inegável que poucas o tenham feito, de modo geral, posso afirmar que senti-me frustrada com tanta algazarra durante a contação. Fiquei nervosa, pois Isaque queria pegar a caixa, Mariana queria contar a história, algumas crianças foram brincar no parque, outras ficaram atrás de mim ou ao meu lado... Pela primeira vez, senti vontade de sair correndo, e chorando e não voltar.... A contação acabou, enrolamos o tapete,

guardamos os objetos da contação, juntei meus cacos e segui. Registro de Campo, 05 de maio de 2014).

Desta forma, percebemos no registro um conflito de concepções, pois considero ao mesmo tempo as crianças sujeitos ativos, competentes, partícipes, capazes e potentes, ao me sentir frustrada com as ações das crianças reflito e percebi que há enraizada uma concepção de criança inativa, pois suas ações em um primeiro momento parecem romper com o proposto, com a ordem preestabelecida. A continuação deste registro, nos permite perceber o esforço no momento do registro na busca de compreender os motivos da frustração,

Passado algum tempo, ao chegar em casa, fiquei refletindo sobre o vivido e teci e registrei algumas indagações, A ausência da professora contribuiu para me sentir apreensiva? Criei muitas expectativas, e por isso me frustrei? O fato das crianças não terem visto a encenação, significa o desgosto pela história? Quais aprendizados posso ter a partir desta experiência? Caso o planejamento contemplasse a organização de dois espaços, de modo que apenas a metade do grupo ouvisse história, enquanto a segunda metade vivenciasse outra experiência em sala, o envolvimento das crianças seria diferente? O que fazer quando as crianças não nos ouvem? Mais do que perceber, incorporo desde já a importância do registro, pois sem o mesmo não estaria debruçada neste momento sobre tais questões, é claro que minhas reflexões são tecidas a partir da captura do meu olhar, a partir do que me afeta, do que me toca. Indago-me, por que em um primeiro momento pensei ter sido uma experiência horrível, neste momento, compreendo que senti-me frustrada pois idealizei a ação das crianças, porém somente ao me afastar deste sentimento, consegui percebê-lo. (Registro de Campo, 05 de maio de 2014).

Tal como nos apresenta o texto, além da frustração advinda de uma idealização da concepção, e portanto da maneira de agir das crianças, penso que houve também uma expectativa em ver o planejamento concretizado tal qual fora pensado, pois ainda o tempo dedicado ao planejamento, o qual considero muito maior, em comparação ao tempo de experenciá-lo, me fez, na maioria das vezes, estar tão presa ao planejamento, “tão bem planejado”, que simplesmente desconsidere as tantas linguagens que as crianças utilizam para demonstrar a insatisfação ao proposto. Desta forma, ao ignorarmos essas manifestações, menosprezamos a participação das crianças; por isso precisamos perceber que o planejamento é imprescindível, porém há essencialmente a necessidade de sermos flexíveis ao concretizá-lo e sensíveis às linguagens utilizadas pelas crianças. Ao atentarmos apenas ao planejamento de maneira inflexível, despercebemos as múltiplas maneiras das crianças de significar e

ressignificar o proposto e podemos assim nos frustrar, ou ainda perdermos nossa sensibilidade no olhar e na escuta.

Em um segundo momento, refletir minha posição ante o inesperado, possibilitou considerar as ações das crianças como uma maneira de reverter o proposto, ou imposto, tal qual o dia que

Após registrar as vivências anteriores, consigo perceber que por mais que possa me frustrar, e sentir que ao concretizar as propostas estas não tenham percorrido o curso idealizado, agora posso me ater nas significações dadas pelas crianças as propostas. Conversamos com as crianças acerca do nosso planejamento, da contação de história na biblioteca e da confecção do jogo da memória, eles demonstraram interesse por ambas propostas. Nesse momento o pessoal de Odontologia da UFSC chegou para realizar algumas atividades e cuidar da escovação e dentição das crianças. Quando a turma de odontologia despediu-se, iríamos seguir com nosso planejamento, mas ao ver as crianças dos outros grupos no parque a turma da borboleta começou a ir para a janela e pedir para ir ao parque. E agora José o que fazer, ir ao parque, ou seguir com o planejamento? Bem pensamos e concordamos em acompanhar as crianças no parque. O parque estava com muitas poças de água e as crianças queriam pular nas poças, então voltamos com algumas crianças e Catrine me perguntou pediu para eu fazer barquinhos de papel. Aproveitamos o momento e fizemos –nós e as crianças, barquinhos de papel. Foi tão satisfatório este momento... fui indicando, demonstrando e ajudando passo a passo o modo de fazer as dobraduras, e as crianças iam tentando acompanhar. Por muitas vezes, parei e auxiliiei ou fiz as dobraduras quando as crianças não conseguiam. A medida que o barquinho ficava pronto, as crianças iam ao parque com a Catrine e deixavam seus barcos em uma grande poça de água. Fiquei na sala por cerca de 30 minutos fazendo barquinhos, pois ao ter seus barquinhos afundados ou estragados solicitavam outro. Isaque e Luís Fernando adentaram novamente na sala e pediram um pedaço de papel, eu estava com Peri auxiliando a fazer um barquinho para dar a seu irmão, Peri seguia passo a passo e conseguiu fazer o barquinho. Concomitantemente, Isaque e Luis Fernando fizeram seus barquinhos como mínimo de meu auxílio, fiquei impressionada com a habilidade manual e a memória de Isaque, pois em alguns momentos ele antecipava a explicação dos passos, ou seja, já havia memorizado alguns passos para a construção do barquinho. (Registro, 21 de maio de 2014)

Diante do que é exposto ressalto novamente, em concordância com Agostinho (2013) ao apontar por elementos fundantes e indispensáveis para a prática docente, a documentação pedagógica, em que incluem como ferramentas a observação, o registro e a avaliação; a escuta e o diálogo, pois, possibilitam refletirmos acerca da mesma e darmos visibilidade aos modos das crianças participarem, pois conforme o relato no excerto acima, sem a mesma, não pensaríamos em consentir com as crianças a levá-las ao parque, e fazermos barquinhos de papel para e com elas. Assim sendo, penso neste instrumento como um meio para refletir se

minhas ações são imposições sobre as crianças, são pensadas para as crianças ou com as crianças; e ainda quanto me moveu a pensar, se tentei minimamente ouvir e considerar suas opiniões, experiências por meio de tantas linguagens utilizadas por elas para demonstrarem outros possíveis encaminhamentos a partir do nosso planejamento.

Nos auxilia a interpretar esse movimento das crianças em romper com o proposto como uma *transgressão de resistência* os estudos de Paula (2010, p.7), pois ao contextualizar a palavra transgressão, a faz a partir de um significado amplo da palavra e assim nos permite compreender por transgressão um modo da criança reverter a ordem do adulto, apontando outros jeitos de fazer e assim, “fazem valer seus direitos de pensar por si, de tomar decisões, de participar”. Nesse sentido, a leitura de Paula (2010) me permite compreender, como uma possibilidade de nós docentes desconstruirmos vivências consideradas naturais, de modo a estranharmos o que nos parece familiar, e assim reavermos o que Santos (1996) segundo a autora considera por “espanto” e a “indignação”, duas características essenciais, para colaborarmos na desestruturação do que é percebido por comum cotidianamente no processo educacional, e também para emancipar os sujeitos.

Contrariamente ao primeiro registro onde a participação das crianças foi sentida por mim como uma frustração, neste consegui, juntamente com minha dupla de estágio, considerar a proposta das crianças. Portanto, cabe esclarecer nosso intento, o qual não fora satisfazer a um pedido das crianças, nem simplesmente levá-las ao parque, posto que, pois isto implica em reduzirmos nossos atos intencionais pedagógicos ao *laisse faire*. Irmos ao parque, para nós foi e é considerado um momento importante, pois o parque é um espaço de encontro entre coletivos, onde há a socialização entre crianças e seus coetâneos de todos os grupos, bem como entre crianças e adultos, a saber, não apenas cada professora com seu grupo, deste modo interagem com as professoras de outros grupos. E mais, ao pensarmos em construir barquinhos com e para as crianças, o fizemos pois as crianças integrantes desta comunidade pesqueira tem grande apreço por este objeto.

Vale dizer, pois quão importante é as crianças se relacionarem por meio do diálogo, e aprenderem também é imprescindível saberem que nem sempre vão ter suas reivindicações aceitas, e precisam saber lidar com esta situação. Desta forma, penso na concretização da educação por meio da negociação, em consonância a Richter e Barbosa (2011) ao trazerem Renaut (2004, p. 302), pois apontam que a educação não acontece “nem nas imposições de uma obediência que implique em uma inteira submissão, nem no reconhecimento de uma

liberdade sem limites”. Este fazer pedagógico, afirmam as autoras, permite as crianças e adultos compartilhem decisões, antes feitas apenas pelos adultos, e assim a criança tomar parte em seu processo de aprendizagem e de sua “constituição da subjetividade”.

Ainda pensando acerca da subjetividade das crianças, ao fazer a releitura de Gagnebin (2007) em seus estudos Siqueira (2012, s/p) contribui ao conceituar a criança “como sujeito da experiência subjetiva” e ao realizá-lo atribui a este conceito um “pressuposto que implica a criança viver experiências significativas e ser capaz de fazê-lo situadas num tempo histórico que pode ser lembrado”.

Nesse sentido, Paula (2010, p.8) contribui ao afirmar que ao desprezarmos ou desconhecermos a alteridade das crianças, não identificamos sua subjetividade, e seu jeito diferente do adulto de “conhecer, pensar e agir”; desta maneira temos por “lógica dominante” o modo determinado adulto, ou seja, apenas o pensar do adulto prevalece. As crianças e suas múltiplas maneiras de significar e ressignificar a prática educativa interrogam, nossas ações adultocêntricas, entendido por mim como modo único do adulto de pensar e sobretudo de propor as vivências nas instituições de educação infantil, como podemos perceber no registro abaixo

Chegamos a sala e começamos a organizar o espaço, trouxemos os instrumentos musicais; um tambor africano, apitos que imitavam sons de animais, violão, gaita de boca e pau de chuva; colocamos as cortinas para o ambiente ficar mais agradável no momento de assistir ao musical; mudamos as mesas e cadeiras de lugar, para conseguirmos conectar o data show, a caixa de música, o computador e projetor de círculos coloridos. A mudança no espaço chamou a atenção dos meninos e meninas do grupo VI e também das crianças do grupo a IV, pois as portas ficavam em frente a outra. As crianças adentravam com um brilho no olhar, e percorrendo atentamente cada detalhe modificado por nós, e iam nos auxiliando a organizar o restante das cadeiras e mesas, e quando faltava o tapete Isaque logo se prontificou: “o profi, posso levar pra ti?”, e respondi que sim. E ele estendeu o tapete. Enquanto estávamos ligando os equipamentos, Isaque e Arthur começaram a fazer brincar com as mãos em frente ao Datashow projetado faziam figuras com as mãos, afastavam e aproximavam as mãos da lente do equipamento. Isaque logo percebeu, “o prof., assim fica mais grande ó”, relacionando a proximidade da mão a luz ao tamanho da sombra projetada. Pedimos que fossem cuidadosos, para não estragar o Datashow, eles brincaram até acabarmos de verificar o funcionamento dos aparelhos e depois sentamos em roda. Contamos às crianças sobre as vivências planejadas para a tarde de hoje, sendo elas, um musical e a roda no parque com instrumentos. A medida que contávamos a elas, fiquei pensando sobre o que estava acontecendo. Nós contamos as crianças sobre o planejamento, mas não as indagamos no momento da roda, no final da vivência ou no dia posterior sobre a expectativa delas em relação a vivência proposta. Ainda

em roda, Isaque perguntou onde eu morava, disse o nome da cidade e o bairro que morava e expliquei que ficava longe, pois para chegar precisava atravessar a ponte e ainda faltaria metade do caminho. Ele com riqueza nos detalhes prontamente me explicou onde morava, foi descrevendo o caminho minuciosamente. Contou que precisava subir um morrinho, passar próximo de um matagal, contou também que já matou uma cobra jogando uma pedra bem na cabeça de uma cobra que de lá saiu. As crianças logo começaram a contrariá-lo e dizer acusa-lo de mentiroso. Demorou até ele conseguir falar novamente, quando conseguiu, continuou a contar do trajeto da sua casa até chegar ao centro da cidade. Fiquei surpresa por uma criança de cinco anos, saber descrever e contar o caminho percorrido com tantos detalhes e por tantos conhecimentos demonstrados nesta conversa. Quando Voltamos da roda de instrumentos, ligamos o DVD Musical, no início as crianças ficaram sentadas olhando atentamente, Júlia levantou e ficou dançando. A medida que os círculos coloridos projetados na parede se tornando mais visíveis e variavam seu brilho, intensidade, cor e forma, a atenção das crianças mudo de foco, do DVD, passou para os círculos que se movimentavam como se piscassem. Tentavam de várias maneiras pegar os círculos, passavam a mão em seu corpo, nas paredes e no chão. José até engatinhou, foi uma diversão só! (Registro de Campo, 21 de Maio.)

Conforme o excerto acima, quando Isac e as crianças começaram a brincar fazendo sombras a partir da luz do Datashow, não impedi tais ações, pois compreendi ao tentar me por em seu lugar o quanto a brincadeira era significativa para ele e o grupo. Desta forma, a empatia nos auxilia a reconhecermos alteridade, a pluralidade e os diferentes modos das crianças significarem nossos atos educativos, pois implica em nos colocarmos no lugar do outro, em nosso caso meninos e meninas, e tentarmos compreender os motivos que o levam a agir, ser, estar e pensar, porém, concordo com Agostinho (2014, p.5) ao nos alertar que reconhecermos “o direito as diferenças identitárias não é suficiente”, posto que, assim colaboramos com “a norma de igualdade, fundada no escamoteamento e no esmorecimento da diferença”, contrariamente a tal “o propósito aqui é o respeito e a proteção da ação humana nas suas singularidades de geração, gênero, etnia, social, cultural, focando o caráter positivo das diferenças”.

Portanto, segundo Fernandes e Trois (2010, p.3), necessitamos de ações educacionais em que as crianças possam participar, “ser consultadas e que, efetivamente, possam expressar suas interpretações e opiniões, que tenham seus sentimentos e sensações, seus saberes e conhecimentos, suas interrogações e dúvidas respeitadas e escutadas”, por consequência, tais práticas suscitam diferente fazeres pedagógicos.

Nesse sentido, Richter e Barbosa (2011, s/p.) indicam um importante aspecto na educação em que o adulto ao compartilhar as decisões com as crianças as faça “de acordo

com suas idades, experiências, níveis de compreensão”. Esta ação do adulto, permite “a individualização, pois a regulação vai acontecendo a partir das situações e negociações, cada um pode, a partir do seu lugar, negociar e aprender a constituir a vida comum.” Do mesmo modo, podemos observar no excerto acima, quando na roda ao contarmos as crianças sobre as vivências planejadas e a medida que contávamos às crianças me senti incomodada, fiquei refletindo se informar sobre o planejamento possibilitava a participação das crianças. Penso que é preciso um espaço para o diálogo e não apenas informar as crianças, mas confesso que no momento do registro desconhecia como estabelecer um diálogo, sem impor ou me opor a fala das crianças.

Assim sendo, ao nos dispormos a ouvir as crianças e a com elas dialogar, “o qual requer sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento para que sejam travados e entendidos os diversos canais de comunicação, com atenção ao compartilhamento do poder,” podemos identificar a dependência recíproca “que une crianças e adultos para a construção do bem comum, promovendo democracia e cidadania” (AGOSTINHO, 2014, p.11).

Conforme Galke (2014, p.10,) nessa perspectiva é essencial entender a democracia como um processo gerado por quem participa e “envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social”, ao encontro de Agostinho (2014, p.12), ao defender a “construção da experiência educativa pelos próprios atores sociais” e “pela prática da participação democrática que se constrói a democracia.” Para tanto, continua a referida autora, é imprescindível para as crianças aprenderem e vivenciarem a cidadania, que suas ações sejam apreciadas, “que sua presença e participação tenham sentido, que construam seu sentimento de pertença”.

Deste modo, a prática da participação democrática por meio do diálogo, contribui também para a troca de saberes entre crianças e adultos, desde que haja a compreensão por parte dos adultos envolvidos nesta relação que não existe saber mais ou saber menos, mas sim saberes diferentes (FREIRE, 1987). Em confluência a ideia de considerarmos os adultos detentores do saber, em detrimento aos diferentes saberes das crianças Vasconcelos (2014, p.6) aponta que perdura na prática pedagógica ao passar dos anos “uma forma de organização hierárquica, onde a autoridade garante-se pelo saber”. A autora colabora ainda ao declarar que “neste contexto, a autoridade é dada por direito, via conhecimento, aos adultos, que se tornam absolutamente responsáveis pelas decisões dentro deste espaço”. Desta forma, segundo a

autora, esta maneira de organizar as práticas da instituição da educação infantil não considera outros modos de organização apontados pelas crianças.

Nessa perspectiva, o protagonismo compartilhado entre professor e crianças apresentado por Gaulke (2014, p.4) traz relevantes apontamentos, pois trata do relacionamento triangular entre professor-aluno-conhecimento, em que se pretende retomar a ideia de que professor e crianças são e se apresentam competentes e potentes na Educação Infantil, e que ao se relacionarem um com o outro, aprendem que o outro também é competente e potente, e assim, “descobrem que um pode muito na vida um do outro”. Cabe ressaltar, que o protagonismo compartilhado, “não acontece por acaso, porque é planejado, é intencional, estudado, provocado, desejado, a partir de princípios e práticas que incentivam e sustentam o protagonismo de cada um dos sujeitos em relação, intermediados pelo conhecimento” (Ibidem, p.5). Portanto, compartilhar o protagonismo, implica tanto em “compreender a interdependência entre si mesmo, o mundo e os outros; de compreender-se como um dos sujeitos constituintes da relação, mas não o único”; quanto em “compreender-se como um interlocutor e parceiro com disponibilidade para fazer [...] com o outro que também é protagonista e aceitá-lo como protagonista na convivência” (Ibid.). Nesse sentido, penso que o protagonismo compartilhado, também se constitui como uma das maneiras das crianças participarem das práticas educacionais, pois evidencia suas expressões, opiniões e conhecimentos e potencializa esta relação entre o adulto e a criança.

Para tanto, antes de finalizar este capítulo, em concordância com Vasconcelos (2014, p.9) destaco que a efetiva participação das crianças depende também “de um espaço de formação inicial e continuada que garanta a articulação entre as discussões atuais sobre a infância e os ordenamentos legais para a Educação Infantil”, tendo em vista que “os currículos dos cursos de formação de professores no atual cenário da educação técnica e superior do país ainda não podem dar conta das especificidades da educação” deste modo, a “formação continuada em contexto precisa se constituir em um espaço de ressignificação do papel docente na educação infantil”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movida a buscar respostas a inquietações que me acompanham desde o início da terceira fase do curso, tendo por alavanca propulsora desta pesquisa saber o que significa afirmar que as crianças são sujeito de direitos, e quais são estes direitos. No memorial de estágio, pude conhecer apenas os apontamentos trazidos na Convenção dos Direitos das Crianças, e durante feitura desta pesquisa somaram outros documentos garantidores deste direito na esfera jurídica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012), bem como os estudos de Peter Moss (2009) contribuíram para compreender que o direito de participação se refere também a um direito político, em que a criança pode exercer a democracia nas instituições públicas de educação infantil. Digo na esfera jurídica, pois a efetivação deste direito nas instituições de educação infantil se dá por meio da prática democrática, a qual abarca a relação entre crianças e adultos, mas também depende da escolha coletiva dos cidadãos envolvidos na educação das crianças por este projeto democrático e emancipador.

Conforme já apontado anteriormente, a implementação de políticas democráticas participativas no cotidiano institucional público de educação infantil, se concretizará a partir da decisão do coletivo envolvido com a educação dos meninos e meninas, porém penso em como podemos decidir praticar tal educação se a desconhecemos? Defendo a presença na formação inicial do conhecimento sobre o direito a educação democrática e emancipatória nos espaços de educação infantil; esta defesa não vem a criticar o currículo cursado, mas em favor de uma defesa que reconheça a importância desta temática. Defendo ainda, a necessidade da formação continuada em serviço, pois compreendo que o aprofundamento deste estudo demande constantes estudos, debates e reflexões para assim, instituímos práticas docentes pedagógicas democráticas e emancipatórias.

Outros elementos importantes para a efetivação das práticas pedagógicas democráticas nas instituições educacionais infantis são a documentação pedagógica, pois possibilita ao professor construir a sensibilidade do olhar e da escuta, por meio da qual me possibilitou reconhecer os modos de participação das crianças e sua alteridade diante dos adultos, ou seja, os múltiplos outros diante dos adultos; a reivindicação dos meninos e meninas de mudar o

proposto a partir da resignificação, o que pode ser compreendido por nós adultos como um ato de *transgressão de resistência*, e o diálogo entre crianças e adultos que pode evidenciar diferentes opiniões, abre espaço para a pluralidade de ideias e contribui na construção do respeito as singularidades entre os pares –criança e criança, criança e adulto e adulto e adulto.

Diante do exposto, ao observar, registrar e refletir sobre o vivido; podemos identificar nossas concepções de criança, infância e educação, e pautarmos nossas práticas educativas inclusivas; os instrumentos de ação pedagógica que possibilitam ainda, nos constituirmos sujeitos sensíveis e respeitarmos a alteridade das crianças; reconhecer a transgressão das crianças como ação reivindicadora do direito a participação e o compartilhamento do conhecimento e saberes entre adultos e crianças, que por princípio supõe aos adultos respeitar as múltiplas maneiras das crianças significarem nossas ações docentes.

Portanto, a participação das crianças se dá diariamente de maneiras variadas nos espaços e tempos na educação infantil, e podemos perceber sua materialização nas ações e na grande parte das relações e práticas entre professores e crianças, ou melhor, adultos e crianças.

Um trabalho de conclusão de curso de licenciatura nos dá a possibilidade de mergulharmos nos processos de estudo e escrita, requer a constante elaboração e reelaboração dos conceitos, significar e, para então escrever e reescrever sobre o que se está sendo pesquisado. O processo de compreensão vai se dando ao caminhar, durante a tessitura da escrita, um texto vai possibilitando a compreensão de outro e o conhecimento vai sendo construído ao longo do processo.

Compreendo a efetiva participação das crianças como dependente de um espaço em que a alteridade, a pluralidade de ideias e o encontro com as diferenças seja realizado respeitosamente, ela se inscreve também na ordem do encontro com o outro, na relação entre os pares. Outras inquietações surgem ao pensar o que significa respeitar as diferenças nesta relação educacional? Como respeitar a diferença do outro, sem que meu modo de ser, agir e pensar, seja diminuído se “temos direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” e temos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza?” (SANTOS, 2006, p.62). Diante do exposto, compreendo que a maneira do adulto se relacionar com as crianças interfere diretamente na sua participação, por isso, penso que a relação pedagógica é um elemento chave que poderia ser mais aprofundado em estudos posteriores.

5. REFERÊNCIAS

A *CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA*. Disponível em <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf> Último Acesso em 10/03/2014.

AGOSTINHO, Kátia. Caminhos Para A Participação Das Crianças Na Educação Infantil. In: *Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL) – A pesquisa em educação na região sul: percursos e tendências*. Florianópolis, 26 a 29 de outubro de 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/425-0.pdf> Último Acesso em 31/03/2015

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em <www.sejel.sp.gov.br/sejel/estatutos/estatutoDaCrianca.pdf> Último Acesso em 29/05/2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid> Último acesso em: 29/05/2015

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasília: MEC, 1995. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Último acesso em: 30/05/2015

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid> Último acesso em 30/05/2015

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Participación ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In: *II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia “Ciudadanía Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos”*. Lima, Peru, 2005. Disponível em: <http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc>. Último acesso em: 27/07/2015.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro; MÁRQUEZ, Ana. *Hacia una participación protagónica De los niños, niñas y adolescentes*. Suécia: Save the Children, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; SILVA, Francine Vargas da. Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. In: *Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL) – A pesquisa em educação na região sul: percursos e tendências*. Florianópolis, 26 a 29 de outubro de 2014.

Disponível em:
<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_25_59_530-6680-1-PB.pdf>. Último Acesso em: 31/03/2015

FERNANDES, Cinthia Votto. TROIS, Loide Pereira. *Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil*. In: *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul* (ANPED SUL) – Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação? Londrina, 18 a 21 de junho de 2010. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/04_57_03_ESCUTA_E_PARTICIPACAO_DAS_CRIANCAS_NA_CONSTRUCAO_DA_PROPOSTA_PEDAGOGICA_NA_EDUCACAO_INFANTIL.PDF>. Último Acesso em: 31/03/2015.

GAULKE, Alvine Genz. A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: protagonismo compartilhado. In: *Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul* (ANPED SUL) – A pesquisa em educação na região sul: percursos e tendências. Florianópolis, 26 a 29 de outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2152-0.pdf>. Último Acesso em: 31/03/2015.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MOSS, Peter. *Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática*. Psicol. USP, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, set. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300007&lng=pt&nrm=iso> Último acesso em 31 maio 2015.

PAULA, Elaine de. As transgressões das crianças como uma forma de participação no cotidiano da educação infantil. In: *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul* (ANPED SUL) – Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação? Londrina, 18 a 21 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/12_55_56_AS_TRANSGRESSOES_DAS_CRIANCAS_COMO_UMA_FORMA_DE_PARTICIPACAO_NO_COTIDIANO_DA_EDUCACAO_INFANTIL.PDF>. Último Acesso em: 31/03/2015

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PINTO, Manuel. *A construção social da infância*. In: *As crianças: contextos e identidade*. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p 33-73.

RICHTER, Sandra Regina Simons e BARBOSA, Maria Carmem. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: *Anais da XXXIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED) – Educação e justiça social. Natal, 2 A 5 de outubro de 2011. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>> Último acesso em 31/03/2015. Não paginado.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *Porque ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. In: Silva Helena Vieira Cruz (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997, p. 9-30.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: *Anais da XXXV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Porto de Galinhas, 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2442_int.pdf> Último acesso em: 31/03/2015. Não paginado.

SOARES, Natália. *Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação*. In: *Revista zero a seis* v.7, n. 12, JUL./DEZ. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/download/2100/1780>> Último Acesso: 18/05/2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. *Projeto político pedagógico*. Universidade Federal do Paraná; Pró Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante – Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Curitiba: Ed. da UFPR, 2005

VASCONCELOS, Queila Almeida. Práticas pedagógicas participativas na Educação Infantil: um olhar para a docência e a infância. In: *Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL) – A pesquisa em educação na região sul: percursos e tendências*. Florianópolis, 26 a 29 de outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/425-0.pdf> Último Acesso em: 27/03/2015.