



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RITA FAVERO

**PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ERECHIM

2017

RITA FAVERO

**PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da
Fronteira Sul – *Campus* Erechim.

Orientadora: Prof^ª. Ma Flávia Burdzinski de Souza

**ERECHIM
2017**

RITA FAVERO

**PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*.

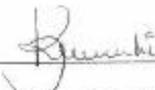
Orientadora: Prof^a. Ma Flávia Burdzinski de Souza

Aprovado em: 11/12/17

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Paula Vanessa de Faria Lindo (UFFS/Erechim)



Prof^a Ma. Danicle Vanessa Klosinski (Faculdade Anglicana de Erechim - FAE)



Prof^a. Ma Flávia Burdzinski de Souza (UFFS/Erechim)

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Favero, Rita

Protagonismo da Criança na Apropriação do Espaço
Escolar da Educação Infantil/ Rita Favero. -- 2017.
64 f.

Orientador: Flávia Burdzinski de Souza .
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia , Erechim, RS , 2017.

1. Protagonismo Infantil. 2. Espaço Escolar. 3.
Criança. 4. Infância . 5. Educação Infantil. I. , Flávia
Burdzinski de Souza, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Dedico este trabalho às crianças que são
inspiração para minhas reflexões, agradeço a
oportunidade de protagonizar seus anseios.

AGRADECIMENTOS

Meu mais sincero agradecimento às famílias que encontrei ao longo da minha trajetória de vida e acadêmica:

A família que me gerou e criou, pelos ensinamentos e valores que me foram passados, saibam que valorizo muito a presença de vocês em minha caminhada.

A família Rocha, a todos eles por terem me amparado em diversos momentos, o apoio e o incentivo de vocês foi primordial em muitos momentos da minha caminhada.

A família Rui Barbosa por terem me acolhido e me permitido um crescimento intenso pessoal e profissional, a boniteza das relações e os desafios da docência.

A família da família, da qual é constituída de todos os “parentes” que sempre demonstraram interesse pelo meu bem estar, se preocuparam comigo, obrigada por serem atenciosos e por estarem presentes em minha vida.

A família de amigos e amigas, em especial aqueles que sempre choraram minhas mágoas e vibraram minhas conquistas, amigos que a vida e a academia me proporcionaram a vivência, que possamos avançar com estas relações que são essenciais para minha vida.

A família UFFS, todos os professores e servidores que passaram pela minha formação, obrigada por cada ensinamento, por ampararem meus anseios e ideias potencializarem o meu conhecimento.

Por fim, e não menos importante quero expressar minha gratidão a minha orientadora Flávia, por partilhar conhecimento comigo, por me fazer refletir sobre as inquietudes da educação e aprimorar em mim potencialidades que estavam adormecidas. Obrigada pela atenção e orientação, pelo acompanhamento na escrita e principalmente pela compreensão enquanto pessoa que está em constante construção e evolução.

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica, na encruzilhada do possível, que está no presente e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa, guiada na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade, que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, mas que a oferece a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável, capaz de se encontrar e se confrontar com outras crianças para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa, que aprende a conhecer e a entender não porque renuncie, mas porque nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Aldo Fortunati

RESUMO

Este trabalho busca apresentar anseios sobre o estudo do protagonismo da criança na apropriação do espaço escolar. Apresenta possibilidades de apropriação e estudo teórico sobre criança, infância, educação infantil, espaço escolar e protagonismo. Tal estudo emerge de observações e participações em trabalhos educativos onde professores não pensavam o espaço e ação para e com as crianças. Primeiramente houve uma pesquisa com abordagem qualitativa por referencial teórico, que possibilitou um estudo bibliográfico sobre o tema, através de estudos realizados por autores como: Ariès (1981), Postman (2011) Barbosa (2006), Forneiro (1998), Martins Filho (2005), Malaguzzi (1999), Rinaldi (2002), Friedmann (2017), Junqueira Neto (2013). Em seguida a análise bibliográfica sobre os temas houve a análise de imagens que ilustram ações onde o protagonismo da criança dentro do espaço escolar acontece de fato. Pode-se conhecer melhor o campo teórico sobre o assunto, assim como, o estudo e apropriação de conceitos importante para reconhecer uma pedagogia voltada para a criança e a infância, com perspectiva emancipatória e de qualidade. Ao analisar as imagens depara-se com uma realidade em que a criança é potente em suas experiências primeiras, em um espaço que promove seu protagonismo. Constata-se então que o protagonismo é possível e necessário na escola da infância, é essencial para que a escola seja espaço de participação intensa. Conclui-se também que o campo de estudo do protagonismo ainda é novo, o que demanda a continuidade dos estudos discutido principalmente pelos que convivem com as crianças, professores, gestão, enfim a escola como um todo.

Palavras-chave: Infância. Criança. Protagonismo.

SUMÁRIO

EIS AQUI OS ANSEIOS DE UMA PROFESSORA	10
PERCURSO METODOLÓGICO	12
1 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E INFÂNCIA: PERPASSANDO CONCEITUAÇÕES, CONSTRUINDO REFLEXÕES.....	17
1.1 INFÂNCIA E CRIANÇA: A HISTORICIDADE DA CONCEPÇÃO E A SUBJETIVIDADE DO SIGNIFICADO	17
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS ATRAVÉS DA HISTÓRIA E REFLEXÕES NECESSÁRIAS A COTIDIANIDADE.....	26
2 A AMBIENTAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES NECESSÁRIAS ÀS INTERAÇÕES QUE LÁ ACONTECEM.....	33
3 PROTAGONISMO INFANTIL: O SER, ESTAR E PARTICIPAR DA VIVÊNCIA ESCOLAR.....	39
3.1 UMA PERSPECTIVA DE ESPAÇO SEGUNDO A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: O PROTAGONISMO DO “FAZER COM”	44
ISSO NÃO É TUDO: CONSIDERAÇÕES DE UM NÃO FINAL.....	53

EIS AQUI OS ANSEIOS DE UMA PROFESSORA

Hoje os documentos que normatizam e regulamentam a Educação Infantil, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), salientam que a criança é o centro do planejamento educativo – tendo em vista esta normativa, é necessário investigar como as escolas infantis tem se organizado para cumprir esta premissa, e como os/as professores/as pensam e quais são suas ações frente ao planejamento de propostas que reconheçam a necessidade de levar em conta as especificidades infantis.

Parte-se da premissa que evidenciar a criança como centro do planejamento educativo é colaborar para o desenvolvimento de propostas que concebam o protagonismo infantil, no direito de abrir espaço para as crianças ser quem elas são e o que quiserem ser. Uma escola que respeita os direitos fundamentais da criança abre espaço para que ela protagonize o currículo, as práticas pedagógicas, o espaço, o tempo, entre outras questões que organizam o cotidiano na Educação Infantil.

Sabe-se que investigar o protagonismo infantil, como trabalho de conclusão de um curso de graduação, talvez seja um tema bastante audacioso, tendo em vista que os estudos desta temática ainda estão em campo de construção e discussão acadêmica. Neste sentido ressalta-se que a pesquisa sobre (e com) o protagonismo da criança perpassa limites de estudos científicos, pois muitas áreas do conhecimento não acreditam no “cunho científico” que estes estudos possam trazer, afinal teria a criança espaço e tempo para ser reconhecida como alguém capaz, competente, criadora e poderosa?

Circulando pelas escolas de educação infantil, durante momentos de trabalho e de práticas e estágios, fui percebendo que as crianças ainda não são reconhecidas como centro do planejamento educativo, que a autonomia de criação e apropriação dos espaços não fazem parte do cotidiano de vivências destas crianças, pois as escolas evidenciam uma organização “prévia” *para* as crianças e não uma organização *com* as crianças e muito menos que parta das crianças.

Durante minha trajetória acadêmica de estudo e aprofundamento de conceitos e práticas sempre acreditei que o (a) professor (a) pode, e deve propiciar situações de aprendizagem que levem em conta o ambiente e o protagonismo da criança. O confronto com uma realidade oposta me proporcionou refletir sobre as práticas e percepções dos professores, instigando-me a refletir sobre o protagonismo da criança dentro do planejamento do professor; deste modo, esse o embate entre o desejo por escola infantil de qualidade e a prática com qual me deparei, me moveu a investigar e aprofundar o estudo em relação ao protagonismo infantil, gerando o tema desta pesquisa.

O aporte metodológico que se utilizou nesta pesquisa é de cunho qualitativo, e busca em uma vasta análise bibliográfica (teses, dissertações, análise documental), concomitante com a análise de imagens de espaços escolares onde a criança possa ser protagonista, que seja atora do processo de interação e criação do espaço, também trazer um aparato histórico sobre criança, infância as políticas que permeiam a educação infantil e discorre sobre a historicidade dos espaços escolares, mas, o mais significativo e desafiador é estudar o conceito de protagonismo, que além de abrangente é novo em termos de pesquisa. Assim a análise realizada no processo de escrita e reflexão busca contextualizar o protagonismo como proposta possível e aplicável nos espaços escolares.

O objetivo geral desse trabalho esteve centrado em compreender de que forma as escolas desenvolvem ações para que o protagonismo infantil aconteça principalmente no que diz respeito aos espaços escolares, e na maneira como estes estão sendo apropriados pelas crianças e suas criações. Para isso o primeiro capítulo apresenta como historicamente as concepções de criança, infância e educação infantil foram sendo pensadas e desenvolvidas, a partir do estudo de autores como Platão (2010), Ariès (1981), Postman (2011), Rousseau (2004), Craidy (2001), entre outros.

O segundo capítulo busca conceituar e compreender a importância dos espaços e tempos escolares para a educação de crianças, com base nas pesquisas de Viñao (2005), Montaner (2001), Forneiro (1998), Barbosa (2006), França (1994), Segre (2006), Foucault (2000), Buffa (2002), Teixeira (1935).

E por fim o terceiro capítulo evidencia a importância do Protagonismo Infantil na apropriação de espaços escolares segundo autores como Rinaldi (2002), Silva (2011), Kinney, Wharton (2009), Martins Filho (2005), Cohn (2005), Malaguzzi (1999), Pasquali (2017), Friedmann (2017) Vigotski (1994), Faria (2000), Junqueira Neto (2013).

Para amplificar teoricamente o trabalho também foram estudadas as seguintes leis e documentos oficiais: Plano Nacional da Educação (2010, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Política Nacional da Educação Infantil (2001), Estatuto da Criança e Adolescente (1990), Constituição Federal (1988), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Base Nacional Comum Curricular (2016).

PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar não é um ato desprovido da essência de quem está realizando, pesquisar é primeiramente uma procura, um estudo do que almejamos construir e solidificar. O ato da pesquisa envolve um mundo cheio de complexidades, de subjetividades e metodologias.

Porém o método tem a centralidade em um objeto, e ao considerarmos este somente como sendo científico perdemos a poética e a boniteza do pensar fora de um contexto único, reunindo vestígios de observação e prática, agregando valores a pesquisa e a escrita sobre o tema do qual escolhemos refletir. O fator emergente na pesquisa principalmente em educação é a importância que agregamos ao tema de pesquisa, e por isso este deve emergir do questionamento, da pesquisa e estudo que previamente já foram realizados para se chegar até o problema do qual escolhemos achar uma solução, resposta.

Por isso, a pesquisa envolve-se em uma relação de intimidade conflitante entre sujeito e objeto pesquisado, e é isso que possibilita o conhecimento, a explicação e a compreensão de uma dada realidade ou determinados fatos dos quais a pesquisa objetiva-se analisar. Antes de tudo o ato de pesquisar/estudar é um compromisso político, assumindo eticamente os destinos de nossa sociedade, fazendo com que a reflexão e a crítica ganhem um lugar de destaque no processo de criação de consciência, neste sentido:

Refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de alternativas de pesquisa em Educação é de fundamental importância no momento em que a liberdade perde seu espaço para o desconhecimento, a ignorância, o fundamentalismo e a corrupção. Predominantemente, a pesquisa há de se propor como instrumento fomentador de consciências e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 19).

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, deste modo preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa qualitativa adquire um caráter de significação e compreensão de fatos não calculáveis ou designios de contagem, esta pesquisa preocupa-se com a interação dos fatos com o meio e como isso gera resultados para a elaboração de determinadas conclusões. Desta forma:

O qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a um rigor outro outras formas de pesquisa. A terminologia pesquisa qualitativa é logicamente distinta de pesquisa quantitativa. [...] Isso significa não desconhecer a historicidade do que se pode chamar de pesquisa qualitativa qualificada, porque está em jogo uma disputa longamente sedimentada entre o modelo físico-matemático de realidade objetiva e o modelo complexo de realidade objetiva-subjetiva que inere ao ser humano discernir

e elaborar criativamente ao infinito, por necessidade vital e não por veleidade ou acaso (MACEDO;GALEFFI;PIMENTEL, 2009, p. 17,18).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Após a escolha do tema de pesquisa inicia-se um período de levantamento de hipóteses e referencial para poder escrever sobre o mesmo. Desta forma se organizou também a escrita deste trabalho. Os procedimentos Metodológicos adotados para esta pesquisa foram a análise bibliográfica de periódicos, livros, artigos científicos, bem como imagens retiradas do livro *O princípio da escuta: Através da Pequena Janela* (2016) da Escola de Educação Infantil Ateliê Carambola juntamente ao Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica que trata do cotidiano infantil, com ênfase para espaços escolares onde as crianças ambientam os espaços e protagonizam ações, podendo assim ilustrar o foco que esta pesquisa pretende dar. Ao trabalhar com o aspecto da leitura visual, por meio das fotografias, também pretende-se fazer com que o caráter técnico da escrita se junte a boniteza de ações concretas deixando o trabalho mais diversificado, buscando assim uma organização de informações que se permearão com imagens.

Todo processo de escrita levou em consideração os aspectos éticos em relação à metodologia científica. É importante ressaltar que as questões éticas foram consideradas nesta pesquisa na escrita e na análise das imagens, buscando sempre uma relação de respeito, pelo viés de uma metodologia da escuta, da análise e principalmente do diálogo com os dados coletados para este trabalho. Cervo, Bervian e Silva salientam que:

O possuidor da verdadeira postura científica cultiva a honestidade, evita o plágio, não colhe como seu o que outros plantaram, tem horror às acomodações e é corajoso para enfrentar os obstáculos e os perigos que uma pesquisa possa oferecer (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 14).

A primeira etapa para a produção de uma pesquisa é a seleção de referencial teórico, e para esta pesquisa a revisão bibliográfica serviu de base para coletar, analisar o que já foi construído na área. Analisar e confrontar o que foi construído com as novas pesquisas são desafios imensos. Levantamento histórico e análise são pontos fundamentais a serem considerados antes da chegada ao tema da pesquisa e, a partir, desta análise e levantamento

formulou-se hipóteses e campos de estudos para a pesquisa. Deste modo Boccato (2006) destaca os anseios da pesquisa bibliográfica como:

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO 2006, p. 266).

Além da análise bibliográfica ao longo das reflexões, senti a necessidade de fazer uso de imagens no sentido de refletir o que elas trazem para além do olhar estético, imagens que permitem a reflexão, como uma categoria de aproximação com a realidade palpável. As imagens assim como as palavras transmitem mensagens, e desde o principio são usadas como comunicação, a cada registro uma nova metodologia analítica é criada. Cada imagem é uma subjetividade de um determinado momento, um determinado contexto e principalmente uma determinada história. Considerar a imagem como complementação já não contempla mais seu verdadeiro significado, pois a imagem antes de tudo é o registro do tempo, um documento histórico, o que se torna uma memória visual rica para a pesquisa, atrevo-me a dizer ainda que no campo educacional esta seja uma essencialidade metodológica. Neste sentido Joly (2007) discorre sobre a história da imagem salientando:

No início, havia a imagem. Para onde quer que nos viremos, existe a imagem. Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a época moderna. Estes desenhos destinavam-se a comunicar mensagens e muitos deles constituíram aquilo a que chamamos “os pré-anunciadores da escrita”, utilizando processos de descrição-representação que apenas retinham um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais (JOLY, 2007, p.18).

O processo de escrita é realizado sob uma visão tortuosa, muitas vezes a escrita se torna um sacrifício para o pesquisador, porém a imagem compilada ao texto cria e exalta uma visão diferenciada de um determinado contexto, fazendo com que o processo de produção científica ganhe um caráter demonstrativo e científico, criando uma didática e uma poética visual para o trabalho. E desta maneira Bianco e Feldman (1998) destacam as imagens em sua utilização nos textos acadêmicos onde estas transpõem a escrita, desta forma:

A imagem pode e deve ser utilizada como uma narrativa visual que informa o relato etnográfico com a mesma autoridade do texto escrito. Mais do que representar fatos visíveis, tais imagens acrescentam outros meios de representação à descrição etnográfica (...). Mais ainda, a análise de registros fotográficos tem permitido a reconstituição da história cultural de alguns grupos sociais, bem como um melhor entendimento dos processos de mudança social, do impacto do colonialismo e da

dinâmica das relações interétnicas. Arquivos de imagens e imagens contemporâneas em pesquisa de campo podem ser utilizados como fontes, que conectam os dados coletados a tradição oral e à memória de grupos estudados (BIANCO; FELDMAN, 1998, p.199-200).

Assim como a escrita a leitura também é rotulada como algo muito difícil no processo de pesquisa, porém ao nos depararmos com uma metodologia que busca facilitar este processo este rótulo acaba sendo desmistificado. Ao separarmos leituras para fichamento, e consequentemente produção da pesquisa, nos deparamos com um conhecimento já produzido e que embasará este novo conhecimento que está em processo de produção. Pensar a leitura e a escrita como ações distintas não condiz com uma produção científica que busca um equilíbrio, uma semântica destes processos, por isso eles se complementam, um não é possível sem o outro, assim como Machado (2004) afirma quando ressalta as rotulações criadas para tais processos durante a passagem pela academia:

Misturar leitura e escrita. Recorrer alternadamente as duas e “temperar uma por meio da outra”. Pois escrever demais cansa e as muitas leituras dispersam. Ir incessantemente de livro em livro sem criar com as tantas leituras um corpo, nos coloca frente ao perigo de sermos apenas passageiros da dispersão. De pouco adianta uma voracidade que nos faça descer livros da estante ou que nos faça consumir muitos livros que não serão sequer abertos. Com isso apaziguamos a ansiedade e nos distanciamos de uma batalha, que não é destruição, é um desassossego que nos ronda e nos sacode as certezas. (MACHADO, 2004, p. 148)

Assim este trabalho se constitui da seguinte maneira: Primeiramente a escolha do tema, após o levantamento bibliográfico por meio de fichamentos, e esse período abrange muita leitura e reflexão, momento de selecionar referencial teórico para posterior escrita e aprofundamento. Em seguida a escrita sobre o tema, se utilizando das pesquisas feitas em relação as temáticas de Educação Infantil, espaço escolar e protagonismo infantil onde há um aprofundamento teórico para construção conceitual.

Num terceiro momento optou-se pelo uso de imagens que retratassem o tema pesquisado, assim foi realizada a análise de sete imagens retiradas do livro *O princípio da escuta: Através da Pequena Janela* (2016) da Escola de Educação Infantil Ateliê Carambola juntamente ao Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, as quais estão devidamente autorizadas, conforme termo de direitos autorais para o uso das imagens que encontra-se no apêndice deste trabalho¹. Para conseguir a autorização do uso das imagens, foi realizado um contato inicial, por meio de endereço eletrônico, com a escola e com o autor do livro, que autorizaram o uso. Posteriormente entrou-se em contato com os pais das crianças que

¹. As autorizações originais encontram-se em poder da pesquisadora, em apêndice encontram-se os modelos de termos assinados pelos cedentes das imagens.

aparecem nas fotos e com a professora, a fim de disponibilizar o termo e pedir novamente a autorização, sempre priorizando o caráter ético da pesquisa.

No trabalho de análise das imagens, procurou-se a demonstração do objeto da pesquisa: o protagonismo, e como isto está exposto nos espaços escolares. Por fim, após este caminho metodológico, a apresentação de conclusões sobre a pesquisa, demonstrando os resultados construídos e significados com toda análise e reflexão, mas também com o anseio de que as discussões feitas aqui não fiquem estagnadas, pesquisar é o que move o conhecimento.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E INFÂNCIA: PERPASSANDO CONCEITUAÇÕES, CONSTRUINDO REFLEXÕES

Para que possamos avançar no estudo da infância em suas subjetividades, assegurando assim um conhecimento necessário para o estudo do protagonismo infantil precisamos perpassar conceituações importantes que compilam a construção do sentido etimológico e teórico da infância, da criança e da educação infantil. Para tanto este capítulo tratará do aporte teórico de cada uma das áreas buscando apresentar as políticas públicas e referenciais bibliográficos que as permeiam.

Como primeiro tema entra a infância e a criança trazendo importantes reflexões realizadas por autores como: Levcovtz e Rodrigues (2009), Cohn (2005), Sarmiento (2001), Craidy (2001), Kohan (2003), Platão (2010), Postman (2011), Ariès (1981), Rousseau (2004). A análise percorreu vertentes teóricas perpassadas por políticas educacionais e documentos da área educacional como: Plano Nacional da Educação (2010, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Política Nacional da Educação Infantil (2001), Estatuto da Criança e Adolescente (1990), Constituição Federal (1988), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959).

Em seguida a discussão se foca na trajetória histórica da educação infantil, apontando importantes contribuições e autores como: Craidy e Kaercher (2001), Kramer (1995), Kuhlmann (2001), Rizzo (2003), assim como a consulta do texto da Base Nacional Comum Curricular (2016), e uma cronologia de documentos e leis que foram citadas concomitantemente com a escrita sobre criança e infância.

1.1 INFÂNCIA E CRIANÇA: A HISTORICIDADE DA CONCEPÇÃO E A SUBJETIVIDADE DO SIGNIFICADO

As crianças têm 100 maneiras de se expressar, mas nós roubamos 99.
(MALAGUZZI, 1999, p.54)

A infância é tempo de intenso descobrimento. É tempo de curiosidade e de expressão por meio de diversas formas de linguagens. A infância nos remete a lembranças que marcam para sempre presságios da nossa vida. O curioso é que na infância tudo é possível, pois a imaginação é liberta como nunca, somos capazes de fantasias que nunca poderemos realizar e de algumas que mais tarde se tornam sonhos e objetivos para nossas vidas.

O reconhecimento social da categoria infância, nem sempre esteve presente na história. Por isso, para que possamos entender a complexidade por traz da infância, é

necessário perpassar brevemente a historicidade de fatos que marcaram a constituição desta categoria, por meio da passagem temporal histórica da sociedade.

Não poderíamos explorar o conceito de infância sem antes falarmos da relação direta com o conceito de criança. Socialmente as construções destes dois conceitos andam juntas. Para que possamos avançar historicamente, precisamos entender que a infância se relaciona com uma etapa da vida e a criança é compreendida como sujeito histórico social e cultural. A sociedade é mutável, e alguns conceitos também, por isso ao longo da história podemos identificar variadas concepções de infância e criança.

Muitos historiadores do período medieval, período que inicia no século X e se estende até o século XV, relatam a criança como um ser traiçoeiro. Em seus estudos Kohan (2003) desenvolve uma percepção de criança através dos conceitos platônicos, em uma das passagens Platão fala sobre a criança e a inferioridade desta perante a vida adulta, quando destaca seus extintos selvagens e a coloca como intratável e merecedora de múltiplas rédeas para que se torne sociável, além de destacar que a criança precisa ser disciplinada para que adquira razão (PLATÃO, 2010).

Platão (2010) conceitua a criança como traiçoeira, salientando que é um ser que precisa ser domesticado. Se pensarmos na natureza infantil podemos perceber que o conceito de criança estava sobre aquela (que vista sob o olhar do adulto) criatura perigosa, que precisava crescer para ser “algo”. O trabalho com a potencialidade da criança não existia, então o pouco que aprendiam sempre foi com a imitação e obrigação de adultos.

A visão de infância medieval também é estudada por Ariès (1981). O autor enfatiza a inexistência da mesma neste período, ressaltando que a consciência de infância estava se construindo, o espaço de tempo biológico da criança existia, o que Ariès defende e coloca como inexistente neste período é o sentimento de infância, quando coloca que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 156)

Já na Idade Média, entre os séculos X e XV, as crianças perpassaram por muitos fatos históricos marcantes para a constituição de um conceito de infância, eram vistas como mini adultos, passavam por torturas e trabalhavam desde muito cedo, além disso havia uma classificação biológica para entrar para a vida adulta. Ariès (1981) destacava uma espécie de

dependência, e ressaltava uma infância que ia do nascimento até os sete anos de idade, a condição social determinava as atividades que estas crianças iriam desenvolver após perpassar a infância.

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...] (ARIÈS, 1981, p.275).

Ariès (1981) aponta em seus estudos a existência de uma diferenciação do modo de vida das crianças que nasciam sobre condições sociais, raciais, e de gênero diferentes. Ao longo da história a ideia de que a infância era vista diferentemente entre ricos e pobres, também havia uma programação diferente para crianças brancas e negras e meninos e meninas.

Neste contexto histórico, a criança era considerada um adulto portador de imperfeições e a infância era considerada uma fase deficitária, a criança também foi considerada fruto do pecado original e adquiriam identidade após passarem a trabalhar, por isso valiam muito mais economicamente do que emocionalmente. Não se tem registros de obras e literatura que falem sobre e expressem algo relacionado à infância e a arte desta época também desconsidera a existência da infância e criança, nas pinturas as crianças eram retratadas com trajes e feições autocêntricas, Postman (2011) afirma que as pinturas retratavam as crianças da época como adultos em miniatura, retratando que assim que deixassem de usar os cueiros² já eram dirigidas ao uso de roupas com estilos adultos da classe social da qual pertenciam deixando então a infância para trás, adquirindo hábitos e comportamentos adultocêntricos.

As figuras a seguir a arte nos séculos X a XV, em que as crianças eram vistas como uma representação de adultos pequeninos:

² “Pano que serve para envolver as nádegas e pernas das crianças recém-nascidas.”
Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cueiro/>> Acesso em: 21 de setembro de 2017.

Imagem 1: Obra de Nicolas de Largillière: Prince James Francis Edward Stuart and Princess Louisa Maria Theresa Stuart



FONTE: (<http://fashionatto.literatortura.com>), 1695.

Imagem 2: Obra de Konstantin Makovsky - Portrait of the artist's children, Konstantin and Olga



FONTE: (<http://history-of-fashion.tumblr.com/post/127878277259/1890s-konstantin-makovsky-portrait-of-the>), 1890.

Nas imagens podemos constatar o que Postman (2011) salienta sobre as vestimentas e sobre a maneira que a sociedade classificava e olhava para a criança e o contexto da infância. Na primeira obra podemos observar um arsenal de detalhes, que vai das roupas ao cenário onde foi realizada a pintura. Pelas vestimentas percebe-se que as crianças são da realeza, por isso podemos constatar o refinamento das mesmas, o que se encontrava na corte naquela época. Já na segunda obra as vestes não são tão sofisticadas, porém continuam passando um ar adultocêntrico, cheio de detalhes e particularidades dos adultos, as poses e a maneira como as crianças eram registradas não pareciam crianças e sim adultos em miniatura, fato evidenciado também pela pintura do rosto de cada uma em que há ausência das particularidades infantis.

Nos séculos XV, XVI, XVII as crianças passaram a receber um novo olhar. Passou-se a compreender que a criança precisava passar por um tempo preparatório, uma “quarentena” para poder integrar o mundo adulto. Assim surge à escola para suprir essa necessidade preparatória das crianças, esse tempo pelo qual a criança deveria passar designou-se infância. Ariès ressalta que com o surgimento da escola e o tempo de preparação, o sentimento em relação à criança e ao tempo da infância mudaram.

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIÈS, 1981, p.12).

E desta maneira, a concepção de infância se construiu e se modificou chegando até os dias atuais. No percorrer dos séculos XIX e XX, muitas discussões e pesquisas foram realizadas e a infância se tornou um campo de pesquisa referência, passando a ser designada como uma construção social mutante.

Rousseau (2004) evidencia a importância do viver a infância sem pressa, de assimilar conhecimentos e experiências que só adquirimos nesta fase da vida.

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

No Brasil a infância é reconhecida pelas políticas públicas que garantem seus direitos, o embate teórico envolvendo a criança e a infância é intenso, a criança conquistou o direito de ser estudada por si só e ganhou novas concepções .

Em 20 de novembro de 1959, a Unicef/Onu assinaram um documento intitulado Declaração Universal dos Direitos da Criança, reconhecendo os direitos educacionais das crianças, conforme ressalta em seu princípio VII:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (ONU, 1959, p.2).

Deste modo é possível perceber que a partir de então que a visibilidade da criança perante a educação ganha um novo olhar, assim como a necessidade de criação de políticas que garantissem o acesso à educação para estas crianças deixando um registro disso em forma de documento, também pontuando a função da família bem como o papel da escola e sociedade perante essa educação. O papel da infância começa a se construir em torno da educação neste período também.

No ano de 1988, a Constituição Federal, enfatiza em seu art. 227, alguns dos direitos da criança:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, 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).

Dois anos mais tarde, em 1990, houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), política pública que veio reforçar os direitos das crianças, e a criação de conselhos para fiscalização do cumprimento dos preceitos descritos.

[...] explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas (CRAIDY, 2001, p.24).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trás a definição de criança quando salienta em seu artigo II que a pessoa até doze anos é considerada criança, e entre doze e dezoito anos é considerada adolescente. Já em seu artigo III, o estatuto trata dos direitos fundamentais assegurados a estas crianças e adolescentes, para que com isso ocorra o

desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, sempre em condições de liberdade e de dignidade, onde a sociedade precisa dar garantia para que este direito seja garantido. (BRASIL, 1990, p. 1).

De 1994 a 1996, as discussões sobre a infância e criança começam a se destacar mais, a criança ganha uma maior valorização, assim cria-se a Política Nacional de Educação Infantil (2001), que em seu texto salienta as mudanças temporais históricas na maneira de ver e definir criança. A PNEI (2001, p.8) contribui com a conceituação de criança quando salienta que existem muitas formas de ver a criança, e que está havendo mudanças nesse olhar para com a infância e a criança, deixando claro que esta é um ser sócio histórico que se relaciona e se mostra capaz de produzir uma cultura contribuindo para a qual está inserida.

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, ressaltando a primeira infância que abrange crianças de zero a seis anos e é designada primeira etapa da educação básica, educação infantil. A LDB (1996, em seu título II, art 2º) nos mostra que:

A educação dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Esta passagem ganha subsídio no art. 4º da LDB, inciso IV que diz: “o dever do Estado com educação escolar pública está efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996). E complementando o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para as crianças, sem distinções, podemos ainda falar do primeiro Plano Nacional de Educação, fixado pela Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001, que previa metas na área da educação que promovessem o alcance de todas as crianças do país para que assim pudesse haver o desenvolvimento da criança.

Em 2009, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução nº 5 de 2009, salientando a conceituação de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Em 2014, é lançado o segundo e atual Plano Nacional da Educação (2014-2024), fixado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu 20 metas para desenvolver a

educação básica e superior no nosso país. Assim considera-se importante salientar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (2010) para com a Educação Infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL,2010, p. 9-11).

Pra a garantia do cumprimento destas metas criou-se estratégias para que no tempo de vigência pudessem ser colocadas em ação promovendo então as metas e melhorando a qualidade da educação. Desta maneira para a garantia ao acesso e qualidade, a estratégia é a melhoria da infraestrutura, associando o cumprimento com o poder municipal e com o apoio da união, o objetivo é ampliar as estruturas e dar prioridade ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade, bem como ações integradoras das instituições de ensino publicas para com a formação docente inicial e continuada, qualificando mais e melhor quem trabalhará nesta área.

Para a universalização e garantia de um sistema escolar inclusivo é muito importante a união de estados, municípios para criar estratégias que viabilizem a garantia do atendimento destas crianças em sala regular, com todo apoio, material, e de formação para o trabalho inclusivo. Outra garantia é o atendimento Educacional Especializado para todas as crianças com deficiência, visando um trabalho de qualidade com as crianças, sempre integrando o trabalho de sala de aula regular com a sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E encerrando um ciclo cronológico de leis, diretrizes e políticas públicas que falam da criança e infância, podemos destacar ainda a mais nova política pública brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (2016), evidenciando a importância das minucias da infância, trazendo um novo olhar para a criança e a infância, um olhar contemporâneo, totalmente dicotômico com a visão da criança como ser que nada sabe, considerando esta um ser pensante e capaz de aprender e se relacionar com a sociedade que a rodeia e que esta relação na grande maioria das vezes se dá com as brincadeiras. Neste sentido, a BNCC coloca que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das

frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL 2016, p.35)

Atualmente são muitos os fatores discutíveis quando pensamos no conceito de infância, pois está acontecendo um processo de globalização da infância, que provém da ação da intensa industrialização e crescimento acelerado resultando no fenômeno da globalização mundial, que mostra que para além da educação muitos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos fazem parte da construção de conceitos relacionados a criança e a infância, como aponta Sarmento (2001)

No entanto, a globalização da infância é hoje a resultante de processos políticos (por exemplo, por efeito da regulação introduzida por instâncias como a Unicef, a OIT, etc.), processos econômicos (por exemplo, a criação de um mercado global de produtos para a infância), processos culturais (por exemplo, a influência dos mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão) e processos sociais (por exemplo, a institucionalização dos quotidianos da criança ou a difusão mundial da escola de massas) (SARMENTO, 2001, p.15).

As crianças na atualidade criam e recriam a sociedade, agregam sentido e ao seu jeito fazem com que realizemos uma reflexão a respeito da sua conceituação. A infância por ser um período de descobertas, gera uma sensibilidade incomum na maneira como as crianças enxergam e sentem o mundo ao seu redor. Cohn (2005, p. 20) fala sobre o papel da criança frente a uma sociedade que não possui uma identidade definida, uma sociedade multicultural onde as crianças são protagonistas e essenciais na descoberta da subjetividade escondida no cotidiano da vida corrida que todos enfrentam.

[...] ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo o momento. São atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade (COHN, 2005, p.21).

Por fim, é primordial notar o quanto os conceitos de infância e criança evoluíram constituindo-se socialmente e marcando seu espaço na construção histórica e social da educação e da sociedade como um todo. Um campo de estudo vasto que gera discussões necessárias a uma evolução visível de métodos de trabalho que são criados a partir do desenvolvimento de estudos sobre o campo da infância e para a criança, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), atentam para um sentido de infância do qual a criança é liberta e se constitui das experiências e cotidiano da escola e da vida, desta maneira as autoras nos mostram que:

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de

outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ E RODRIGUES, 2009, p.180).

Torna-se então necessária a discussão e reflexão sobre a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, que se dará na próxima seção, buscando contextualizar a mesma e trazer reflexões sobre esta etapa tão importante para o desenvolvimento da criança na sua vivência de infância.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS ATRAVÉS DA HISTÓRIA E REFLEXÕES NECESSÁRIAS A COTIDIANIDADE

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p.30).

A educação infantil nasce de uma história bem remota e traz reflexões pertinentes a quem trabalha e estuda esta área em constantes mudanças, sempre lutando para que o seu real significado seja posto para a sociedade.

Iniciamos no século XIV, quando os ares eram de transição do sistema feudal para o capitalismo, o modo de produção se tornou fabril e a sociedade se reorganizou. A revolução industrial fez com que a classe operária também se submetesse a nova organização do modo de produção, que era um sistema de fábrica e máquinas conseqüentemente houve a entrada massiva de mulheres no mercado de trabalho também desencadeando mudanças na maneira como a família cuidava e educava seus filhos.

Nesta época, havia poucos locais onde deixar os filhos pequenos das mulheres que precisavam trabalhar nas fábricas, então surgiram as mães mercenárias que configuravam uma espécie de cuidadoras de crianças, elas atendiam os filhos dos empregados das fábricas, ensinando-os boas maneiras, cultuavam rezas e ensinavam-se pequenos afazeres (RIZZO, 2003).

Com o crescente aumento na demanda de crianças, para que uma só cuidadora zelasse, aumentaram os casos de agressão infantil. Rizzo (2003) faz o seguinte apontamento sobre a criação destes espaços para crianças:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita

pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (p. 31).

Como a sociedade entendia os maus tratos, a agressão necessária para que a criança adquirisse educação foi inevitável à disseminação deste pensamento para os espaços onde as crianças eram deixadas. Nesta época havia também muitas crianças na rua que eram acolhidas por instituições que zelavam por elas, a sociedade aprovava o trabalho das instituições apontando que estas fariam um trabalho de limpeza das ruas, já que as crianças que viviam abandonadas produziam muita sujeira.

A função das creches e jardins de infância, em seu primórdio, era a de zelar pela higiene, alimentação e cuidados físicos, tendo um caráter meramente assistencialista. Com o passar do tempo, algumas instituições se atentaram para além do cuidar e criaram ações educativas que no início prezavam por ensinar o canto, a arte, entre outras oficinas e saberes. No Brasil, inicialmente as creches e jardins da infância tinham como prática somente o assistencialismo, mas ao passar dos anos e com as diferentes concepções surgindo a preocupação com a educação das crianças o conceito de jardim da infância acabou agregando um aporte pedagógico, desta maneira Kuhlmann Jr evidencia que:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (2001, p. 26).

Kramer (1995, p. 40) destaca as políticas públicas que consideram as crianças nascidas em classe dominada “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”, o que nos leva a pensar que a visão de criança que foi construída após a evolução histórica ainda precisa de aporte teórico e pesquisas que provem que o desenvolvimento da criança necessita de uma educação que preze o aprendizado e conhecimento sem distinção, uma educação que impulse a mudança como afirma Kramer quando salienta que:

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (1995, p. 30).

A dicotomia no atendimento de creches e pré-escolas era (e ainda é) bem visível em alguns casos, enquanto escolas com caráter particular tratam pedagogicamente a criança nas escolas públicas prezam pela assistência e preparação para o mercado de trabalho, deixam de potencializar os conhecimentos por aceitar uma imposição social e cultural pregada pela sociedade.

Educar e cuidar são processos indissociáveis, conforme ressaltado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Mesmo assim há a necessidade de diferenciar o cuidar do educar, pois a educação ainda é carregada não dando a relevância necessária ao educar, neste sentido Craidy e Kaercher apontam para essa dicotomia evidenciando que:

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (2001, p. 70).

O movimento para que a concepção de atendimento nas escolas mudasse, se deu nas legislações que apoiam a Educação Infantil brasileira, primeiramente na visualização do campo político quanto ao seu dever para com as crianças, movimentos pressionavam o legislativo para a inclusão das creches e pré-escolas no sistema educativo.

Em 1961, a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fixada pela lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, já previa a educação “Pré-Primária” em seus artigos 23 e 24 quando apontava:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. 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. (BRASIL, 1961, p. 6)

Podemos evidenciar na citação acima que a educação infantil não era tratada como um período primordial para a criança, tendo um caráter assistencialista, do cuidado, higiene e o ensino de valores, estas instituições criadas pelas empresas eram uma garantia para que a mulher pudesse trabalhar e gerar lucro para empresa, o atendimento e a qualidade do ensino para as crianças não era prioridade.

Mais tarde, com a necessidade de rever a legislação educacional, surgiu uma nova versão da LDB, fixada pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que prevê a educação em primeiro e segundo grau, sendo que aponta os princípios da educação primária de maneira a:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. § 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. § 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional (BRASIL, 1971, p.1).

A concretização do direito ao acesso a educação das crianças pequenas foi em 1988, ao inserir na Constituição Federal o artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Assim as instituições que pertenciam ao campo social passaram para responsabilidade da educação, e o trabalho desenvolvido seria então educacional.

Ainda havia muitas mudanças a serem pensadas na educação no Brasil, em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, colocou a criança como portadora de direitos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990). Quanto ao direito à educação o Estatuto da Criança e Adolescente em seu artigo 53º coloca que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: **I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II** - direito de ser respeitado por seus educadores; **III** - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; **IV** - direito de organização e participação em entidades estudantis; **V** - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Grifos meus).

Assim o Estatuto passa a assegurar também o direito à educação, dando destaque a importância dessa para o desenvolvimento da criança, fato que traz também uma preocupação com o envolvimento dos pais na educação de seus filhos, exigindo uma maior participação e conhecimento nas propostas educacionais promovidas pela escola.

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicada pelo Ministério da Educação uma série de documentos

importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil” (PNEI), estes documentos visavam melhorar e expandir a oferta de vagas e possuíam “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que fala sobre a organização e o funcionamento interno dessas instituições; entre outros títulos que debatiam a situação da educação infantil naquela época (PNEI, 1994).

A PNEI veio para dar subsídio a LDB que na composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em 2006, concebe-se a Política Nacional de Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para essa etapa da educação básica, recomendando que:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adêquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006, p. 26 a).

A busca pela garantia educacional de qualidade visa à incorporação destas recomendações citadas acima, de maneira a promover cada vez mais a incorporação da escola como espaço social, obtendo a participação de todos, garantindo que os anseios da comunidade sejam atendidos no âmbito educacional e profissionalizando quem trabalha nestas instituições. Assim a qualidade, acesso e permanência na escola garantem que a educação seja promovida, aliada as políticas públicas que amparem a garantia dos direitos educacionais.

Já sobre a formação do profissional que irá atuar na escola de educação infantil é tratada na legislação com o enfoque da formação continuada, as novas exigências geradas pelas leis foram de uma formação inicial para poder atuar e o aperfeiçoamento adequando-se ao nível do qual iria trabalhar. Conforme o artigo 62 da LDB pode-se evidenciar que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada

pela lei nº 13.415, de 2017); § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996, p.20).

A formação de professores é uma questão muito importante, a qualidade desta principalmente na inicial, e a garantia de uma formação continuada é essencial para promover uma educação de qualidade. A formação continuada deve sempre estar prevista nos currículos das instituições educacionais, isso possibilita que os docentes sempre estejam atentos às discussões na área da educação, para que assim possam estar em constante reflexão e atualização quanto a métodos, estudos, práticas relevantes e assuntos educacionais.

Neste sentido ao situar a educação das crianças pequenas no escopo da educação nacional, as DCNEI trazem a seguinte definição para Educação Infantil:

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Enfatizando assim a Educação Infantil e colocando a maneira como se dá o funcionamento das instituições as DCNEI apontam aspectos pedagógicos relevantes para a prática do professor atuante na Educação Infantil.

A Educação Infantil passa a ser obrigatória, para as crianças de 4 e 5 anos, apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009 que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil a partir do ano de 2016.

Em 2016, temos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular que trará uma visão atualizada sobre aspectos da educação, o documento preza na conceituação de educação infantil, afirmando que:

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem

pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2016, p.32).

Como podemos concluir a Educação Infantil é a etapa pela qual a criança tem a oportunidade de vivências, experiências, das quais serão essenciais, é nela que a criança forma personalidade, que experimenta materiais, que tem vez, voz e constrói aprendizados essenciais para sua vida escolar e cotidiana. Pensar a educação infantil é um desafio que precisa estar posto em todas as esferas, para todos os profissionais do campo da educação. Para a próxima seção trataremos do espaço escolar, situando-o e reafirmando sua importância para a constituição da criança em suas relações consigo mesma e com os outros.

2 A AMBIENTAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES NECESSÁRIAS ÀS INTERAÇÕES QUE LÁ ACONTECEM

A escola surge então, como um lugar onde é possível partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações entre muitas crianças e adultos (MALAGUZZI, 1990, p.25).

A escola é lugar de vivência, é um lugar de interação, é território de experiências. Viñao (2005) aponta para a relação desta para com quem lá está, quem lá vive, quem lá é expressão, salientando que a escola é:

[...] Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam (p.17).

Ao longo do tempo o espaço escolar se conceituou de maneira diferente, espaço se subdividia em essencialmente dois conceitos, espaço geométrico parte da realidade, concreto, indestrutível; e o espaço vivido, cheio de vivências e ações dos indivíduos em sua constituição. Relacionado à experiência humana ao conceito de espaço vivido, também chamado de lugar, se estabelece uma relação com o conceito de apropriação espacial. Segundo Montaner (2001) é possível diferenciar claramente os conceitos de espaço geométrico e espaço vivido

O primeiro tem uma condição ideal, teórica, genérica e indefinida, e o segundo possui um caráter concreto, empírico, existencial, articulado, definido até os detalhes [...] o lugar é definido por substantivos, pelas qualidades das coisas e dos elementos, pelos valores simbólicos e históricos; é ambiental e está relacionado fenomenologicamente com o corpo humano (MONTANER, 2001, p. 31-32).

Quando tratamos da definição de espaço e ambiente, precisamos ter claramente exposto à diferença de um conceito para outro, de forma que o ambiente (lugar) segundo Forneiro (1998) se caracteriza:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Quando define espaço, Forneiro (1998) o caracteriza como espaço físico, locais onde se realizam atividades com características do objeto como materiais didáticos, mobiliários deste espaço e até mesmo a decoração.

Assim, espaço e ambiente são conceitos relacionáveis que crescem nas relações e experiências propiciados neste. Para Barbosa (2006), “[...] um ambiente é um espaço

construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (2006, p. 119). O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (BARBOSA, 2006, p. 120).

O espaço escolar é motivo de discussões remotas, na idade média séculos X e XV a escola era vista como espaço rígido, de disciplina e vigia então toda sua organização girava em torno desta ideia. Sua concepção hierárquica se dá pelo fato de muitos espaços de sala de aula se estabelecerem em igrejas, desta forma França (1994) destaca que:

A forma da sala de aula se confundiu com a hierarquia dos templos, com seu ritual de celebração, onde um mestre assumia a posição central, como detentor de uma verdade única, e os fiéis se sentavam para aceitar passivamente os conhecimentos apresentados. [...] Ainda hoje podemos notar que a mesa do professor é sempre maior, algumas vezes disposta sobre um tablado, elevada em relação aos demais (FRANÇA, 1994, p.62).

Mais tarde, após a revolução industrial no século XVIII, a escola além de isolar a criança tinha a função de incumbir o capitalismo que se apresentava a sociedade daquela época, um fato marcante é o uso de carteiras individuais e a compensação por disputas na sala de aula (FRANÇA, 1994). Com o aumento demasiano da população no século XIX, começaram as construções de escolas, o lugar destinado às construções não recebiam um valor prioritário, se tornando muitas vezes lugares sujos, abandonados e sem qualidade arquitetônica. Segre (2006) aponta para a organização e estrutura de uma sala de aula naquela época, destacando que:

Como a função da escola não mudou ao longo da história, ficaram estabelecidos os atributos básicos que caracterizam sua edificação: uma sala retangular ou quadrada, com assentos para os alunos e um pódio para o professor; uma parede com janelas, para receber a iluminação e a ventilação externas; um corredor de comunicação entre as classes; um espaço aberto de convívio e relaxamento (p.81).

Esta visão de espaço escolar, ainda é vista hoje, no século XXI, quanto a disposição das salas de aulas, onde o professor é o centro e os alunos ficam dispostos em fileiras sem contato visual direto, herança deste modelo adotado na Revolução Industrial, que nos mostra o quanto ainda precisamos discutir e refletir o espaço escolar.

Também podemos observar atualmente, escolas que seguem o método que foi fundamentado no Panóptico de Bentham (século XVIII), estudado por Foucault em sua obra Vigiar e Punir (2000), trazendo elementos comparativos da arquitetura da escola com uma

prisão, onde a vigia e a disciplina deveriam ser rigidamente instauradas. Em sua obra Foucault reserva um capítulo para explicar os princípios e propósitos do Panóptico:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada sela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 2000, p.165).

A seguir podemos observar a figura 1, demonstrando a estrutura do Panóptico, a vigia acontecia automaticamente, pois a estrutura era planejada para que propiciasse isso, assim, segundo Foucault, não era necessário “recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar a aplicação” (FOUCAULT, 2007, p. 167).

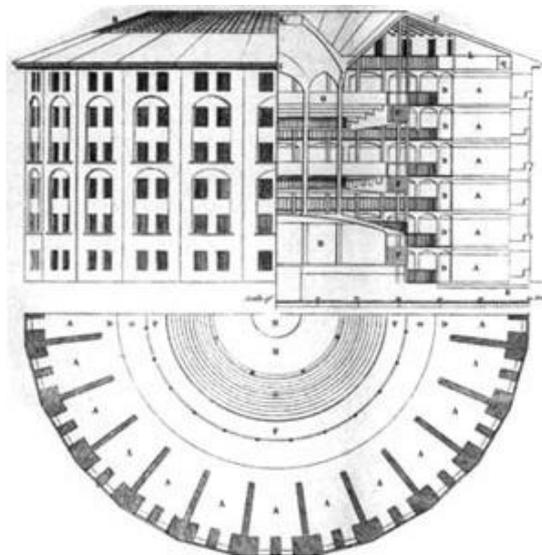


Imagem 3 - Planta e esquema vertical do Panóptico, de Jeremy Bentham, 1787 (imagem de domínio público). Fonte: Wikimedia Commons; Disponível em: <commons.wikimedia.org/wiki/Image:Panopticon.jpg> Acesso em: 08 de jun. 2017.

Esse modelo arquitetônico influenciou durante um longo período, e até mesmo na contemporaneidade, as construções e organização de escolas em todo mundo. Deixou de ser um modelo a ser seguido somente após o estudo da arquitetura e as concepções de espaços

escolares evoluírem através de novos estudos que comprovam a importância do espaço na constituição da criança. Dessa maneira, é importante discutirmos as mudanças que vem ocorrendo nestes espaços, mudanças que visam a visibilidade e o protagonismo da criança para com os espaços, ambientes e vivências.

Torna-se necessário falar sobre espaço escolar, o espaço onde se dão interações, onde se constrói conhecimento, onde disseminamos ideias e colhemos aprendizado. O espaço sempre nos mostra além do que vemos, de maneira que tenhamos que ler o espaço para podermos entender sua história, sua concepção, desta forma Buffa (2002) salienta que:

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entrono e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade (BUFFA, 2002, p. 27).

Nos espaços escolares se constituem relações, interações, muitas destas diárias e que fazem parte da construção e desenvolvimento de cada um, o espaço é condicionante para que estabeleçamos relações com ele mesmo e com quem nele interage, assim como nos remete a muitas lembranças e pensamentos a respeito de como este espaço se organiza e o que ele fala para nós e de nós enquanto seres constituintes do mesmo. Desta forma, os espaços físicos precisam ser pensados, de maneira a contarem a história de quem lá vive, se relaciona e interage. Teixeira (1935) aponta para essa importância do espaço escolar quando ressalta que o espaço escolar (prédio) atenda aos padrões médios da vida civilizada, que a visão do magistério se volte não somente ao processo mecânico de ensinar a ler, escrever e contar mas que se crie um ambiente de bem viver na escola proporcionando momentos de felicidade radiante, e de ensinamentos significantes para a vida de quem lá ambienta.

No Brasil, o primeiro documento a tratar da especificidade dos espaços para a educação infantil, foi o Subsídio Para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil- (SCFIEI), criado pelo MEC, em 1998, por iniciativa da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), da Diretoria do Departamento de Política da Educação Fundamental (DPE) e da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi). Ao longo do documento podemos encontrar as conceituações de ambiente-ambiente físico e espaço-espaço físico, tratados de maneira a sempre se intercalarem agregando sentido as denominações, reafirmando os conceitos o documento assegura que ambiente está relacionado a um espaço

mais amplo, possui uma organização e estrutura dinamizadas para tal, onde poderemos encontrar vivências, expressão como afirma o documento quando ressalta que:

[...] o ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas (os) professoras (es), organizando o espaço e o tempo adequadamente para o convívio de todos os usuários e envolvidos. Desta maneira, as instituições de educação infantil estarão em permanente movimento, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia (BRASIL, 1998, p. 96 a).

Quanto a organização e composição do espaço o documento aborda:

[...] que contenha equipamentos e mobiliários adequados. Neles é necessária a observância de exigências técnicas quanto ao tamanho, ventilação, som e iluminação dos aposentos. Não devem existir barreiras arquitetônicas para os deficientes físicos e há necessidades especiais nas turmas regulares. Cada proposta pedagógica exige a presença de determinados materiais para as atividades e brincadeiras: jogos, papel, tinta, argila, livros infantis, aparelhos de som e imagem e outros recursos (BRASIL, 1998, p. 91 a).

Podemos ressaltar aqui, a essencialidade do papel do professor ao tratar dos espaços/ambientes da escola e na organização e disposição que estes fazem deles para e com as crianças, O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), aponta sua conceituação de espaço e ambiente similarmente. Desta mesma maneira aponta uma proposta de organização do ambiente pautada no cuidado, conforto e proteção, quando destaca que:

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos (BRASIL, 1998b, p. 51).

Por direito, as crianças precisam de um espaço organizado, limpo e principalmente pensado com ZELO para elas, e isto implica em muitas ações de ambientação e organização espacial. No documento do Ministério da Educação intitulado *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009) organizado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, podemos encontrar uma vasta lista de critérios que são essenciais para pensar os espaços de uma escola, entre eles se destacam os que dão enfoque a disposição dos móveis e trabalhos das crianças, destacando a importância de pensarmos espaços que potencializem a criatividade e valorizem as produções das crianças, sempre buscando o bem estar da criança na interação com estes espaços (Campos; Rosemberg, 2009, p.17).

Quanto à ornamentação do espaço e a apropriação deste pela professora e as crianças, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006),

apontam para uma série de ações a se considerar para ambientar um espaço, para tanto o documento trás que:

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo (BRASIL, 2006, p. 25 b).

As crianças precisam interagir com todos os espaços escolares, espaços onde se constituem relações e aprendizados, desta forma o professor precisa decentralizar a sala de aula, principalmente na educação infantil pela emergência que as crianças pequenas tem de exploração e conhecimento do novo, de maneira que possam ser livres para explorar os espaços da escola. Esta interação com outros ambientes externos à sala faz com que a criança desenvolva autonomia, e que se sinta a vontade para circular pelos ambientes de acordo com a proposta curricular do momento (BRASIL, 2012, p.40).

O espaço escolar é ambientado de relações, de construções e experiências, e o grande desafio para os professores, principalmente da Educação Infantil, é potencializar essa ambientação por parte da criança, para que haja um aprimoramento na relação sujeito/ambiente, para tanto trataremos no próximo capítulo do protagonismo da criança, na relação e apropriação dos espaços escolares.

3 PROTAGONISMO INFANTIL: O SER, ESTAR E PARTICIPAR DA VIVÊNCIA ESCOLAR

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. (CORSARO, 2011, p.45)

Os princípios da *Participação* e do *Protagonismo Infantil* tornaram-se alvos de discussão quando autores italianos iniciaram uma série de estudos sobre o que denominaram de *progettazione* (sem tradução para o português). Escolheram preservar a palavra original, pois, segundo Rinaldi (2012), é difícil encontrar um termo exato para descrever os processos que se dão na cidade de Reggio Emília/Itália³. Desde então muitos escritores e estudiosos empregaram diversas expressões para denominar a maneira como os professores em Reggio Emília trabalham e planejam com as crianças, seus colegas docentes, tornando essa prática um exemplo a ser seguido.

Assim, as compreensões da criança protagonista nas práticas da Educação Infantil, são importantes contribuições dos estudos realizados por Loris Malaguzzi, professor Italiano idealizador do sistema de municipal de Reggio Emilia, do nordeste da Itália. Malaguzzi elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular, deixando suas importantes contribuições para a implementação de políticas, práticas pedagógicas e a formação de professores que atuam na Educação Infantil agregando a essencialidade da participação infantil nas escolas. Voltou seus estudos e teorizações somente à educação de crianças pequenas, o que o diferencia de outros pensadores da educação (Dal Soto, 2013).

Salientando a filosofia seguida pelas escolas em Reggio Emilia, Rinaldi (2002) destaca que:

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emília é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. [...] A nossa imagem é a de uma criança que é competente, ativa e crítica [...] (RINALDI, 2002, p. 76-77).

¹ Reggio Emilia: Cidade localizada no norte da Itália, com cerca de 170 mil habitantes, que depois da segunda guerra mundial ficou devastada. Para reconstruir-se a população utilizou os destroços do terremoto para construção de uma escola, acreditando que neste espaço as crianças teriam uma garantia de futuro. A ideia deu tão certo que Loris Malaguzzi, um jovem pedagogo, se encantou quando por lá passou, assim com incentivo e apoio começaram a construção da rede de escolas infantis e creches de Reggio Emilia. Hoje já são mais de 13 creches e 21 pré-escolas na cidade, contemplando 40% da rede pública do município, com o apoio da Fundação Reggio Children e do Centro Internacional Loris Malaguzzi. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/01/08/reggio-emilia-uma-cidade-educadora-da-primeira-infancia/>> Acesso em: 10 de out de 2017.

A criança em Reggio Emilia tem oportunidade de potencializar seu conhecimento, quando no espaço escolar acha um ambiente de possibilidades que prioriza a interação e experiências tornando a vivência significativa, reconhecendo a criança como ser crítico ativo e protagonista da sua aprendizagem.

Tendo em vista que os conceitos de *Participação* e *Protagonismo* são muitas vezes compreendidos como sinônimos, convém descrever os dois conceitos, a fim de entendê-los e referenciá-los. Segundo o dicionário Aurélio, Ferreira (2010) *Participação* é:

Derivação feminina singular de Participar Dar parte a; avisar, comunicar. Ter ou tomar parte. Ter natureza ou qualidades comuns a algum indivíduo. (FERREIRA, 2010, p.566)

Da mesma maneira o Aurélio conceitua *Protagonismo* como:

Desempenho do papel de protagonista (de peça teatral, filme, série televisiva, livro, etc.). Qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação. (FERREIRA, 2010, p.619)

A origem etimológica de participação encontra-se em “participatio”, do latim, que significa “ter parte na ação”, o que torna necessário ter acesso ao agir, bem como às decisões que orientam o agir (BENINCÁ, 1995). Na mesma direção, Bordenave (1983) destaca que participação – derivada da palavra “parte” significa fazer parte, tomar parte ou ter parte. Ainda segundo Bordenave (1983), desde o início a humanidade e os homens têm participação no meio social, no meio familiar, nas tarefas de subsistência e nos cultos religiosos.

Ampliando o entendimento Silva (2011) descreve os dois conceitos da seguinte forma:

A criança é protagonista ativa de seu próprio crescimento: é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social.

A participação: é um valor e uma estratégia que gera e alimenta sentimentos, uma cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão; produz trocas e uma nova cultura (SILVA, 2011, p. 24-25- grifos da autora).

Também sobre o protagonismo, Santana (2008) salienta que o protagonismo infantil refere-se à concepção distinta no que remete-se ao período da infância, assim como no que se pode compreender como participação do indivíduo infantil como atores sociais, tanto na esfera da vida pessoal como à social; por conseguinte, a autora enfatiza que as crianças têm de ser reconhecidas como pessoas com direitos, critérios, capacidade e valores próprios, além disso, “participantes se seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social” (SANTANA, 2008, s/p). Pode-se ressaltar também que:

A Sociologia da Infância tem vindo a considerar a infância como uma construção social e a compreender as crianças como atores sociais plenos, competentes, ativos e com “voz”. No entanto, no discurso corrente sobre a cidadania, permanecem ainda as fórmulas tradicionais e princípios clássicos que restringem a cidadania à idade adulta (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p. 1).

Quando entendemos as crianças como participantes dentro de um espaço que é pensado conjuntamente com elas podemos então estar exercendo a cidadania da infância, deixando de lado a centralidade adultocêntrica do termo e o tornando mais rotineiro, mais cotidiano, o trabalho para que os direitos das crianças sejam garantidos. Essa construção só é possível com a participação.

Sobre a participação infantil, compreende-se:

A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação, nas suas várias dimensões – política, econômica e simbólica da cidadania da infância (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p. 1).

As contribuições dos autores acentuam para a criança como um agente participativo na sociedade, desta forma, então compreende-se criança como: “dotados de competências de intervenção, implicando não só o reconhecimento formal de direitos do seu exercício”, mas evidentemente , “através de uma plena participação em todas as esferas da vida social” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, p. 3).

Abrangendo o conceito de protagonismo Friedmann ressalta que:

O termo ‘protagonismo’ vem do grego *protos* – principal primeiro – e *agonistes* – lutador, competidor. No teatro e no cinema, tal conceito é bastante utilizado para falar no principal personagem de uma trama. No sentido figurado, protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o papel principal em uma obra literária ou em um determinado acontecimento (2017, p.42).

Desta maneira os professores devem considerar os conceitos de participação e protagonismo na hora de elaborar o planejamento com abordagem ativa e participativa das crianças. O que requer um planejamento que leve em conta os anseios e desejos das crianças, levantados a partir da escuta e da observação do professor sobre o que as crianças sentem e demonstram. Silva (2011) identifica com clareza esta forma de planejamento salientando:

O Enfoque Emergente é assim denominado pelo fato de que tudo aquilo que vai ser desenvolvido *para e com* as crianças emerge do seu cotidiano; por isso, o professor busca o reconhecimento dos temas a serem tratados através da *escuta*, dos movimentos realizados pelas crianças, dos seus interesses e necessidades. Partindo do que captura dessa escuta, encaminha em conjunto com as crianças, “um mergulho” em um determinado assunto, constituindo-se, assim, um projeto (SILVA, 2011, p. 23).

No sentido da centralidade da criança no planejamento docente, Kinney e Wharton (2009) destacam que as crianças devem ser reconhecidas como participantes ativas e envolvidas com suas próprias histórias, de maneira que estas sejam o centro do planejamento,

e que tenham uma partilha do protagonismo fazendo com isso novas interações e promovendo a visão de diferentes pontos de vista.

O diálogo com as crianças pode favorecer o reconhecimento do que estas querem e precisam aprender agregando a prática uma democracia, de maneira que a escuta, a fala e a participação nas decisões seja feita juntamente com as crianças, evidenciando a necessidade de considerar a cultura infantil e os conhecimentos das crianças na construção e a consolidação de uma Pedagogia da Infância, em que crianças e adultos sejam protagonistas, “atores de seus enredos sociais, educacionais e culturais” (MARTINS FILHO, 2005, p. 171).

As crianças são ativas, constroem e reconstróem o processo de construção social no qual estão inseridas. Para Cohn , as crianças são ativas na formulação de sentidos para o mundo em que vivem, afirmando que:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma *relativa autonomia* cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (2005, p. 35).

Assim Martins Filho (2005) destaca a importância do professor como mediador do protagonismo, sujeito que oferece possibilidades para que as crianças sejam construtores de sua própria história. O autor destaca que o adulto é um importante colaborador nesse processo:

[...] como importante componente no processo educativo e também como grande possibilitador de experiências de contato com as variações da cultura humana. O adulto, ante as necessidades, interesses, desejos, vontades, relações, múltiplas linguagens das pequenas crianças, passa a ser o responsável pela ampliação dessas experiências e pelo acesso desses atores sociais ao conhecimento que é produzido e acumulado historicamente pela humanidade. [...] para que a criança assuma seu papel de ator na sociedade e viva sua condição de cidadã, precisará de apoio, incentivo, instrumentalização e intervenção efetiva do adulto. Todavia, para isso, é preciso problematizar, romper com as práticas autoritárias, de regulação e controle que caracterizam, em muitas situações, as relações entre adultos e crianças (MARTINS FILHO, 2005, p.168).

Entendendo então o importante papel que o adulto exerce na vida da criança, não podemos centralizar o docente como único participante referência para esta, sua família e a comunidade que a rodeia também exercem um papel fundamental para a educação da criança. Neste sentido, Malaguzzi (1999) destaca que:

[...] é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança também é reconhecida como centro do planejamento curricular, neste sentido é compreendida como sujeito social, histórico e de direitos que possui voz ativa no espaço escolar, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através nas interações, relações assim como nas práticas cotidianas que vivenciam, nas experiências e na construção de sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo assim cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social decorre de diferentes formas, por exemplo, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e se desafia (BRASIL, 2009).

A construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de ação constitui um ponto da afirmação do reconhecimento da sua competência social como construtora de cultura. Nesse sentido, *escutar a voz das crianças* no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p. 3).

Sarmento, Soares e Tomás afirmam que “a cidadania da infância (política, organizacional e íntima) é, em suma, a possibilidade de uma utopia coletivamente construída onde se resgate a intensidade e sensibilidade do olhar da infância, para com ele se reconstruir uma visão renovada da sociedade” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p. 3).

Para Junqueira Filho (2013), o protagonismo infantil é a possibilidade, como também o desejo de que o professor e as crianças construam uma relação, vivam-na e que os dois sejam protagonistas e participantes conforme o que lhes compete no espaço escolar e, desta forma, evita-se a denominação ativa de um como protagonista de fato (professor) e o outro como somente coadjuvante (aluno). Sabe-se que, na educação, há muito tempo o docente é visto como o “protagonista-mor”, pois ele ensina e os alunos aprendem como meros reprodutores. Além disso, na Educação Infantil, as crianças são vistas pelos adultos de forma, a parecer como um bibelô, uma criatura fofinha, por outro lado, pestinha, criatura selvagem, de acordo com o autor, um ser que precisa ser domesticado no âmbito educacional formal, a criança precisa ser socializada para deter conhecimento, desconhecendo assim as potencialidades presentes na constituição das interações que as crianças estabelecem com os outros e o espaço onde estão.

Assim como podemos observar, o protagonismo infantil acentua a participação infantil dentro de espaços sociais, mas também, e principalmente os espaços escolares, o professor deve planejar para e com as crianças, promovendo ações protagonizadoras, onde a criança tem

a possibilidade de se expressar e ambientar o espaço, já que este é constituído para as crianças. Desta maneira podemos tomar a sala de referência do grupo, que deve ser considerada como referência espacial e permeada de afetos, de interações, de experimentações, de descobertas e de apropriação de saberes diversos. Faz-se desta um espaço de participação, na medida em que convida à ativa, a autoria das crianças em tudo o que diz respeito ao espaço; em que rejeita a simetria com o princípio do confinamento, com a imposição de lugares para ocupar e, de motivos decorativos definidos arbitrariamente pelos professores, é espaço que necessita de ambientação infantil, de crianças que protagonizem referências próprias e não induzidas.

O discurso de uma pedagogia da infância só se efetiva na escola quando consideramos a criança como ator protagonista do espaço, quando abrimos os espaços da escola para o acolhimento do desejo e das ideias das crianças no planejamento educacional. Uma escola que constrói seu planejamento previamente e sem abrir espaço para a reorganização a partir da escuta e observação infantil, pode se tornar um espaço de reprodução de métodos e desconsideração infantil na vivência dos espaços escolares.

3.1 UMA PERSPECTIVA DE ESPAÇO SEGUNDO A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: O PROTAGONISMO DO “FAZER COM”

Buscando uma compreensão do que é uma pedagogia da infância⁴, precisamos primeiramente compreender os princípios desta concepção, e é essencial que saibamos a diferença que esta tem em relação a uma pedagogia tradicional em que as crianças são seres ociosos e estão no espaço escolar como tabuas rasas para aquisição de conhecimento passadas pelo professor, considerado o detentor de todo saber e orientador do mundo, do conhecimento, esta é uma visão totalmente tradicional, e ainda não muito distante da nossa realidade em muitas escolas. Desta maneira Oliveira-Formosinho destaca que:

As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” é uma máxima do código educativo tradicional das altas classes sociais inglesas. Esse princípio emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos ocidentais, tendo ressonância na política educativa e na vida escolar – também as vozes dos pedagogos permanecem vistas na retórica das leis e dos documentos oficiais, na retórica dos documentos das escolas (projeto educativo, projeto político-

⁴ Segundo Barbosa (2010): Dessa forma, difere-se das pedagogias centradas na criança que tiveram sua emergência nos movimentos da Escola Nova do final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados, e que, no Brasil, estão representadas pelos Pioneiros da Educação como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Se as *pedagogias ativas*, centradas na criança, estabeleciam à crítica a *pedagogia tradicional* a partir dos conhecimentos sobre a criança produzidos pelas investigações do campo da biologia e da psicologia evolutiva, uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância (BARBOSA, 2010, p.1).

pedagógico), mas não realmente ouvidas, isto é, não praticadas, não constituídas em uma práxis (OLIVEIRA, 2007, p. 13).

Uma pedagogia da infância considera a criança em primeiro lugar, sua voz tem emergência de escuta em um espaço que é constituído com elas, o professor necessita ter a humildade de reconhecer que ali está mediando experimentações e vivências que são de extrema importância para a constituição de criança que ele aprende ao ensinar e ensina ao aprender, a criança deve ser considerada como ser pensante, potente e parte de uma cultura.

Dentro do espaço escolar a criança necessita do sentimento de liberdade para poder se expressar, se apropriar, se ambientar e *ser* no espaço escolar. Essa é a ideia central de uma pedagogia que verdadeiramente olha para a infância como um período importante (se não o mais importante) da criança, que trata a educação infantil com seriedade e comprometimento, escutando as crianças e constituindo um espaço de múltipla troca, interação e constituição.

Nas diretrizes curriculares nacionais para educação infantil podemos observar os princípios que norteiam as práticas de sala de aula e ambiente escolar, são princípios éticos, políticos e estéticos, todos de extrema importância para a constituição de um espaço possibilitador e democrático para as crianças, desta forma são:

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...] **Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. [...] **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2013 p.87-88 – grifos do autor).

Assim o espaço precisa ser multicultural, com a essência de todos que o ambientam, possibilitando as interações facilitando a comunicação entre todos, promovendo o conhecimento e exploração.

Pode-se afirmar que as crianças sempre foram postas como coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem, porque têm que aprender conforme os dogmas do educador. No entanto, é importante e necessário que elas saiam dessa posição, deixem esses jeitos de passividade e passem a ter um outro lugar dentro do processo de aprendizagem, mais ativo, e quanto ao professor, precisa praticar uma pedagogia da escuta, dar sentido ao que as crianças expressam, por fala, pela expressão, pelo brincar simbólico entre tantos contextos de comunicação que a criança cria nos espaços escolares, principalmente na educação infantil.

O autor ressalta que se deve pensar sempre ao contrário do que se refere ao jeito da criança se portar no espaço escolar conforme as propostas dos primórdios da educação, acerca do que é aprendido na escola e com o professor, pois o jeito próprio das crianças é o que lhes faz protagonistas. Portanto, elas não devem abrir mão desse protagonismo. Desta forma, o

professor deve reconhecer na criança a potencialidade e capacidade de interagir com o conhecimento a todo momento. Por conseguinte, passam a ter uma relação, um protagonismo compartilhado tanto do professor, como da criança (JUNQUEIRA NETO, 2013).

E na pesquisa sobre esse protagonismo da criança na apropriação do espaço escolar surgiram imagens do livro *O princípio da escuta: Através da Pequena Janela* (2016) da Escola de Educação Infantil Ateliê Carambola, produzidas juntamente ao Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica da escola e também da página da escola no Facebook, que nos fazem um convite a pensar e repensar espaços e a interação que as crianças tem com estes, como mostra a imagem 4.

A escola em questão tem uma visão de criança protagonista e em suas vivências proporciona situações de aprendizagem onde através das investigações as crianças protagonizam ações em espaços que possibilitam total liberdade de estruturação e ambientação. A escola realiza estudos em diversas áreas da educação infantil, sua proposta é baseada na pedagogia da infância e na visão de criança e escola na abordagem da pedagogia de Reggio Emilia. Fonte de inspiração e aprofundamento do estudo deste trabalho de conclusão de curso.

Imagem 4: No quintal da escola



FONTE: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil. **O princípio da escuta.** São Paulo: Unic Gráfica e Editora, 2016, 1º edição, 76 p.

Ao pensarmos os espaços externos à sala de aula sempre nos deparamos com confrontos temporais e estruturais, em muitos contextos a criança é limitada espacialmente em parques e pequenos gramados. Nestes espaços ela é condicionada a não ter liberdade de expressão, não pode correr, pular e muito menos falar alto, as interferências para disciplinar seu comportamento são intensas no momento em que fazem uso de espaços externos.

Ao repensarmos o uso destes espaços precisamos considerar a liberdade corporal da criança, o seu anseio em explorar cada vez mais os espaços. Seu empoderamento gera conhecimento do espaço e de si, como observador o professor precisa estar atento ao bem estar das crianças sem tirar essa essência do brincar simbólico, do ser e estar no espaço, da criação de possibilidades que enriquecem a interação criança/espaço. Neste sentido Rinaldi destaca que:

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (2002, p.77).

O sentimento de pertença aguça o sentido da partilha e do fazer com, instiga as crianças a protagonizarem ações de estruturação e reestruturação de espaços e materiais no tempo que é pensado pelo professor, essa construção continua motiva a interação e promove um protagonismo compartilhado. Ser e estar no espaço requer muita investigação, requer sensibilidade para permitir-se lá estar.



FONTE: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil. **O princípio da escuta.** São Paulo: Unic Gráfica e Editora, 2016, 1ª edição, 76 p.

Um olhar protagonista encoraja a criança a experienciar cada vez mais os espaços. Faz com que ela sintam-se parte dele, livre para manipular e investigar, assim como na imagem 5, onde pode-se observar que o espaço e materiais são disponíveis para que a criança possa livremente criar, protagonizar ações em um determinado espaço ao seu tempo. Um planejamento onde a criança é escutada de fato. Além disso, também é muito importante que na escola tenham espaços de improvisação infantil, materiais para que as crianças possam manipular e estruturar suas próprias brincadeiras Faria (2000) aponta que:

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade as regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações (FARIA, 2000, p. 70).

Deste modo então, espaços não estruturados garantem que o protagonismo aconteça de fato dentro da escola, e que as crianças sintam-se libertas a criarem e recriarem o espaço. Espaços que convidam a investigação.

Sobre as investigações que as crianças propõem na escola da infância, precisamos estar atentos ao que as crianças querem dizer, muitas vezes é o espaço e a maneira como os professores o organizam que facilitam esta comunicação, o meio é onde o convívio e a troca ocorrem a todo instante, o desenvolvimento infantil perpassa este meio e o professor precisa

propor um meio onde as crianças tenham a oportunidade de se expressar, colocar seus anseios e emoções em reflexo, ter liberdade. O meio exerce influência por meio da experiência emocional da criança, quer dizer, de acordo com a forma como a criança trabalha sua atitude interna frente aos diversos aspectos das diferentes situações que se apresentam no meio. (VIGOTSKI, 1994, s.p).

A forma como o meio está organizado impulsiona as relações que surgem nele e estas condicionam as experiências emocionais e são as experiências emocionais fatores determinantes no desenvolvimento psicológico das crianças, além disso, também propõe uma participação ativa da criança em sua organização e constituição envolvendo a criança e suas criações na ambientação deste como podemos observar na imagem 6 e 7.

Imagem 6: Investigações



FONTE: (<https://www.facebook.com/escolaateliercarambola/?ref=ts&fref=ts>). Acesso em 23-09-2017.

Imagem 7: EU



FONTE: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil. **O princípio da escuta.** São Paulo: Unic Gráfica e Editora, 2016, 1ª edição, 76 p.

Ao observar, tocar, instigar a criança desbrava o espaço, o ambiente de maneira que suas investigações se tornam parte deste. Para que tudo isso seja possível primeiramente precisa-se de um professor que a escute, e que esta escuta seja tão profunda a ponto de fazer algo com o que se ouve ser interlocutor e ter uma ação entre o que se escuta e o que se faz. O professor precisa ter uma visão transformadora com relação à escuta, Friedmann (2017) chama atenção para esta visão quando destaca:

Os adultos precisam transformar suas posturas para compreender o significado das diversas formas em que crianças manifestam seu protagonismo: intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos das crianças. Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprias, diferentes das dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – de seus cotidianos (FRIEDMANN, 2017, p. 45).

Assim um protagonismo compartilhado, como já discurremos, é imprescindível para que de fato ocorra uma apropriação do espaço, e mesmo assim uma ideia banal de desorganização que o protagonismo causa predomina quando este sobressai a outras práticas e concepções. Porém, uma nova visão de educação, de espaço e de criança é necessária a este contexto educacional instaurado atualmente, uma desacomodação uma nova investigação, a saída da monotonia e a passagem para um contexto de pesquisa e investigação constante, um professor pesquisador e uma criança potente é o que precisamos nos espaços escolares. Uma escola desconstruída, empoderada, potente, compartilhada, que é constituída de múltiplas linguagens e culturas assim como ilustra a imagem 8.

Imagem 8: PAPEL



FONTE: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil. **O princípio da escuta.** São Paulo: Unic Gráfica e Editora, 2016, 1ª edição, 76 p.

E se buscamos uma escola onde se respeita a criança muito deve ser escutado dele, dar vez e voz não significa que o professor não tem um papel importante e principal, e sim que considera as crianças e acolhe seus anseios para seu planejamento. Sobre o papel do professor Pasquali (2017) ressalta que:

Ao professor, cabe mediar essa relação – de um aluno com o outro e dos alunos com o mundo –, alimentando suas curiosidades, dando ferramentas para que façam descobertas, ajudando a turma a lidar com as inquietações e com os “muros” que encontrarem pelo caminho. É um processo e, como tal, não tem fórmula que garanta seu resultado (PASQUALI, 2017, p. 55).

Desta forma o professor é sempre um agente mediador, facilitando a relação que a criança estabelece com o conhecimento, garantindo experiências significativas para que a criança interaja com o meio e com quem lá está e ambienta. As DCNEI ressaltam que as crianças veem para a escola com vivências de diferentes contextos e o professor precisa ter sensibilidade ao considerar estas vivências proporcionando oportunidades de expressão, seu papel é garantir que toda criança seja respeitada em sua singularidade, seja protagonista de sua essência.

[...] porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e

respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (BRASIL, 2013, p.36).

Para além do olhar e ver, o que a criança pensa sobre as coisas? Inquietações que permeiam as reflexões que propus ao longo da análise destas imagens. Um olhar de quem espera que a escutem, um olhar atento aos acontecimentos primeiros que estão a sua volta. Um olhar de descobrimento, é o que passa a imagem 9, para que não esqueçamos da importância do observar, da quietude de um olhar que esta a todo momento aprendendo, a todo momento atento.

Imagem 9: Um Olhar



FONTE: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil. **O princípio da escuta.** São Paulo: Unic Gráfica e Editora, 2016, 1º edição, 76 p.

Como percebemos através das imagens, as crianças são sujeitos de direitos, e participantes ativos de uma cultura infantil das múltiplas linguagens. Essa multiplicidade do ser criança é que embeleza o cotidiano do espaço escolar. O reflexo disto está na imagem 10.

Imagem 10: O frescor da Infância



FONTE: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil. **O princípio da escuta.** São Paulo: Unic Gráfica e Editora, 2016, 1ª edição, 76 p.

Ao nos propormos pensar de maneira diferente a organização do espaço escolar, ao darmos oportunidade de compartilhamento com as crianças, nos deparamos com uma estruturação muito diferente de escola, de infância e de espaço. Um espaço cidadão, que emancipa a criança, que escuta, que acalenta, que promove um empoderamento construtivo e compartilhado. Esse espaço deve ser valorizado, preservado, buscando sempre garantia de que todos que o partilham tenham a oportunidade de expressão, de protagonismo e acima de tudo de ser e pertencer a um ambiente feliz de aprendizagem contínua.

ISSO NÃO É TUDO: CONSIDERAÇÕES DE UM NÃO FINAL

O protagonismo da criança na apropriação do espaço escolar é um tema emergente e vem sendo alvo de muitas discussões. Possibilitar as crianças o direito de participação, de dar

vez e voz aos seus anseios e para além do ouvir, escutar e dar sentido ao que a criança expressa é imprescindível para constituirmos um novo modelo de escola e educação na infância. A criança como centro do planejamento é o lema de quem considera o protagonismo possível dentro do espaço escolar, uma premissa para que as crianças possam protagonizar ações de expressão, interação, construção, ser e estar no espaço que é para elas, para ser construído com elas.

A discussão em torno deste tema precisa acontecer dentro do espaço escolar. A abordagem democrática participativa deve prevalecer nas relações e ambientes da escola. A maneira como os professores pensam e organizam os espaços, o quanto escutam das crianças, e se estas participam ativamente da vida escolar, são algumas questões que precisam aparecer na avaliação que realizamos ao estar na escola. Deste modo é possível reconhecer a cidadania da infância como algo possível e necessário.

Ao pensar na metodologia com o uso de imagens, buscou-se ilustrar situações em que de fato acontecem ações de apropriação de espaços, de reflexo quando a criança se sente livre para se expressar, para ser potente em um ambiente pensado conjuntamente com ela. É sempre difícil selecionar as imagens, mas quando elas aparecem e trazem tanto conteúdo, o trabalho fica rico. As imagens que foram utilizadas fazem parte da rotina de uma escola pioneira quando falamos em ações de protagonismo dentro do espaço escolar, e foram devidamente autorizadas para o uso e análise neste trabalho realizado.

Ao pesquisar sobre o protagonismo a vertente teórica perpassa totalmente a pedagogia da infância evidente nas escolas de Régio Emilia, possibilitando o encantamento e um novo olhar para a infância, ao longo do trabalho perpassou-se conceituações importantes para a constituição do tema central que é o protagonismo nos espaços escolares, e com as reflexões teóricas pode-se olhar para as imagens analisadas e ver uma realidade nada longe de escolas brasileiras, o respeito para com o espaço das crianças na escola, facilmente possível de ser considerado no contexto escolar no qual nos encontramos, se de fato mudarmos a visão de criança, infância e educação infantil.

Nada é estático, tudo é movimento, é troca. Isso transforma o espaço em ambiente, que quando carregado de interesses, anseios, vontades e desejos de quem ali frequenta, fica mais significativo. É fascinante ver as crianças em suas descobertas primeiras e poder compartilhar disto com elas. A criança protagoniza e ambienta o espaço escolar quando lhe é deferido seu direito de ali estar verdadeiramente, de constituir uma escola da infância que valoriza esse olhar, esta escuta aguçada do professor para as crianças, buscando sempre potencializar cada vez mais as experiências destas, criando repertórios para que a integralidade do mundo se

torne fascínio aos olhos da criança, que conhece, explora, interage, sente, olha e escuta tudo a sua volta, no seu espaço.

Então o protagonismo é possível sim, as crianças precisam de apropriação do espaço, precisam gritar seus anseios e suprir suas necessidades de conhecimento, o espaço fala, transcende os desejos de quem ali vive, falar dele é falar da vida que ali se passa, dos aprendizados, da pesquisa, dos registros, não podemos deixar os estereótipos tomarem conta dele, devemos nos apropriar dele de maneira a torna-lo holofote, a torna-lo íntimo, a ser e estar ali como ambiente, como costume.

O processo da escrita desta pesquisa primeiramente despertou o desejo de mudança, passar a ter um novo olhar para a escola, a infância, criança e educação infantil foi só uma das consequências que este estudo proporcionou, além do anseio de fazer acontecer, de mostrar que é possível, que tudo o que precisamos é escutar quem mais convive no espaço/ambiente da escola, que a significância antecede padrões, métodos, livros e receitas. É perceber que a criança é sim potente, que o trabalho deve partir do que observamos, escutamos delas, seus anseios, e não do que se acha correto ensinar, é muito mais do que uma lista de “conteúdos” a ser seguida. Depois de estudar sobre a infância o maior anseio é para que a educação infantil seja ela mesma, constitua um tempo de explorar, conhecer, perceber o espaço, de empoderamento infantil, de protagonismo, de participação nas escolhas, nos espaços, no planejamento, na vida da escola.

Fica muito caminho a percorrer ainda, a discussão sobre o protagonismo e sobre o espaço escolar precisa ser disseminado nas escolas, assim como precisa haver anseio de mudança por parte dos professores e gestão, um anseio que olha para a escola e para a infância de outra maneira, de modo que estas não sejam o que passou, mas o que refletem, o agora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ARIÈS, Phillipe. **História social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M.C.S. Pedagogia da infância. _____. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BENINCÁ, E. **As origens do planejamento participativo no Brasil**. In: _____. AEC. Revista de educação. Planejamento participativo como metodologia libertadora. Ano 24 n. 96 – julho/setembro de 1995.

BIANCO-FELDMAN, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (Orgs). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983. Coleção Primeiros Passos.

BUFFA, Ester. **História e filosofia das instituições escolares**. In: ARAÚJO, José JUNIOR, Décio (Org.). Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas/ SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994 (a).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF:

MEC/SEF/COEDI, 1994 (b).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianÇas**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998 (a).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998 (b).

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. DF v.1, 2006 (a).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006 (b).

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009**. Brasília: MEC, 2009 (a).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009 (b).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica**. Ministério da Educação. Brasília, 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAL SOTO, Diana Vandréia; DA INFÂNCIA, Grupo de Trabalho–Educação: **O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil**. XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Paraná, 2013.

EDWARDS, Carolyn. LELLA Gandini, GEORGE Forman; **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. ISBN 978-85-385-4240-7.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. In: _____ ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANÇA, L. C. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: ANNABLUME, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pensamentos**. Disponível em: <http://www.pensador.info/p/frases_de_paulo-freire/1/>. Acesso em 19 mai. 2017.

FRIEDMANN, A. **Protagonismo Infantil**. _____ In: **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana 1ed. 2017.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOLY, Martine — **Introdução à Análise da Imagem**, Lisboa, Ed.70, 2007.

JUNQUEIRA NETO, Gabriel. **O protagonismo compartilhado na educação**. Revisa Profissão Mestre, Humana Editorial. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=45fug0nE7j0>> Acesso em: 16 nov. 2016.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emília**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003.

KUHLMANN JR., Moisés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX.** In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira: 1875- 1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

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

MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p. ISBN 978-85- 232-0636-9. Available from SciELO Books .

MACHADO, Leila Domingues. **O desafio ético da escrita.** *Psicol. Soc.*, 2004, vol.16, no.1, p.146-150. ISSN 0102-7182

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação.** 2005. 185f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTANER, Josep Maria. **Sistemas arquitectónicos contemporâneos.** Barcelona: Gustavo Gili, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.** Modelos curriculares para a educação de infância, São Paulo. Artmed Editora, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm . Acesso em 17 mai. 2017.

PASQUALI, C. **Dá pra ser protagonista só de vez em quando? _____** In: *Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar.* São Paulo: Ashoka/Alana 2017, 1ed.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis.** Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender.** Tradução: Vânia Cury. – 1.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____, Carlina. **O Currículo Emergente e o Construtivismo Social.** IN: EDWARDS, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista.* – Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, M. J. **A globalização e a infância**: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L., LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O Planejamento no Enfoque Emergente**: Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2011.

SEGRE, Roberto. **A razão construtiva nas escolas paulistas**. Revista PROJETODESIGN, Nº. 321, 2006, p. 80-83. Disponível em: < <http://www.arcoweb.com.br/debate/debate96.asp> > Acesso em: 08 jun. 2017.

TEIXEIRA, A. S. **A crise educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 80, n. 195, p. 310-326, Maio/Ago. 1999.

VIÑAO, A. **Espaços, usos e funções**: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: _____ BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido modelo enviado para a escola



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob o nº _____, Responsável pela instituição _____ Declaro que a escola possui Termo de uso de Imagem (fotos e filmagens) das crianças aqui matriculadas e que as mesmas podem ser utilizadas pela acadêmica Rita Favero com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico em sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulada: “Protagonismo da Criança na Apropriação do Espaço Escolar da Educação Infantil”, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

Número de telefone fixo/celular: _____ / _____

Assinatura e carimbo da (o) diretora (o) ou responsável

Erechim, 14 de novembro de 2017

Pesquisadora: *(Rita Favero)*
Contato pelo e-mail: ritahfaveru@hotmail.com

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido modelo enviado para a professora.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob o nº _____, sujeito participante dos registros fotográficos contidos no livro “*O princípio da escuta: Através da Pequena Janela*” (2016) da Escola de Educação Infantil Ateliê Carambola juntamente ao Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, autorizo a utilização das imagens em que apareço para serem utilizadas pela acadêmica Rita Favero com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico em sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulada: “Protagonismo da Criança na Apropriação do Espaço Escolar da Educação Infantil”, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

E-mail e/ou telefone: _____

Assinatura: _____

Erechim, ____ de _____ de 2017.

Pesquisadora: (Rita Favero)
Contato pelo e-mail: ritahfaveru@hotmail.com

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido modelo enviado para o fotógrafo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob o nº _____, Responsável pelos registros fotográficos da instituição _____

Declaro que os registros fotográficos do livro *O princípio da escuta: Através da Pequena Janela* (2016) da Escola de Educação Infantil Ateliê Carambola juntamente ao Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica podem ser utilizadas pela acadêmica Rita Favero com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico em sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulada : “Protagonismo da Criança na Apropriação do Espaço Escolar da Educação Infantil”, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

E-mail e/ou telefone: _____

Assinatura: _____

Erechim, ____ de ____ de 2017.

Pesquisadora: (Rita Favero)
 Contato pelo e-mail: ritahfaveru@hotmail.com

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido modelo enviado para a família das crianças.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob o nº _____, responsável pela criança _____, sujeito participante dos registros fotográficos, publicados no livro “*O princípio da escuta: Através da Pequena Janela*” (2016) da Escola de Educação Infantil Ateliê Carambola juntamente ao Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, autorizo a utilização das imagens em que meu filho (a) aparece, a fim de ser utilizado pela acadêmica Rita Favero com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico em sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulada: “*Protagonismo da Criança na Apropriação do Espaço Escolar da Educação Infantil*”, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

E-mail e/ou telefone: _____

Assinatura: _____

Erechim, ____ de _____ de 2017.

Pesquisadora: (Rita Favero)
Contato pelo e-mail: ritahfaveru@hotmail.com